

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

تقيّم مُعلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم

فاطمة سليمان محمد عويسات

رسالة ماجستير

القدس \_ فلسطين

1439هـ / 2017م

تقيّم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم

إعداد

فاطمة سليمان محمد عويسات

بكالوريوس تعليم تربية إسلامية/جامعة القدس المفتوحة/فلسطين

إشراف : الدكتور محمد عوض شعيبات

قُدِّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية

من كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

1439هـ / 2017م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الإدارة التربوية

### إجازة الرسالة

تقييم مُعلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم

اسم الطالبة: فاطمة سليمان محمد عويسات

الرقم الجامعي: 21511104

المشرف: د. محمد عوض شعيبات

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 18 / 12 / 2017 من أعضاء لجنة المناقشة المُدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

التوقيع:	رئيس لجنة المناقشة	د. محمد شعيبات
التوقيع:	ممتحناً داخلياً	أ. د. محمود أبو سمرة
التوقيع:	ممتحناً خارجياً	د. نهى عطير

القدس \_ فلسطين

1439 هـ \_ 2017 م

## إهداء

أنحني بكلّ ذلّ وخضوع احتراماً وإكباراً لروح والدتي العظيمة، أنحني بكُلّي، بروحي، بعقلي،  
وجسدي، إلى أن يُلامس جبيني غبار الأرض التي داستها يوماً، وأضع من أسفل قدَميها  
الطاهرتين دراستي هذه، لعلّي أنالُ رشفةً من لذيذ كأس رضاها.

سائلةً المولى عزّ وجلّ أن يُجدد لها الأجر والثّواب بعدد حروفها، وأن يجعلها في ميزان  
حسناتها إلى يوم الدين.

فاطمة سليمان محمد عويسات

## إقرار

أقر أنا معدة الرسالة بأنها قدّمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمّ الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة أو أيّ جزء منها لم يُقدّم لنيل أيّ درجة علميّة علنيا لأيّ معهد أو جامعة أخرى.

التوقيع : 

الإسم : فاطمة سليمان محمد عويسات

التاريخ : / 11 / 2017م

## شكر و عرفان

الحمد لله حمداً كثيراً أن أعانني على إعداد هذه الدراسة، وله عزّ جلاله الحمد الذي مهما كُثر يبقى قليلاً أمام نعمة تسخيره لي العظماء من عباده، وتأييدهم لي ودعמי المتواصل من أجل ولادة دراستي هذه في زحام ميدان البحث العلمي وإنتاج المعرفة.

إليهم جميعاً كلّ باسمه ولقبه أتقدّم بجزيل الشكر والإمتنان، إبتداءً من مشرفي الدكتور محمد شعيبات الذي منحني الكثير من وقته وأكرمني بعلمه وتوجيهاته البناءة، إنتقالاً إلى جميع أساتذتي في جامعة القدس الذين هم أنهار العلم اللامنقطعة، نرتوي من خيراتهم لنكون ونحيا.

بالإضافة إلى عضويّ لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور محمود أبو سمرة والدكتورة نهى اسماعيل عطير، لما قدّماه لي من تغذية راجعة وتعديلات دقيقة من شأنها أن تجعل تفاصيل دراستي أقرب إلى الكمال. ولحضرات المُحكّمين الأفاضل الذين قاموا بتبصيري وإرشادي للكيفيّة الصّائبة لبناء أداة الدّراسة بما يتفق وتحقيق أهدافها.

وخالص الشكر والعرفان بالجميل لحضرة مدير مديرية التربية والتعليم العالي/بيت لحم الأستاذ سامي مروة وجميع مديري ومديرات ومعلّمي ومعلّمات المدارس المختلطة الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم، الذين بذلوا الجهد والوسع لإنجاح دراستي، وتعاونوا وإيائيّ لإتمام تطبيقها.

وانتهاءً بجميع أفراد عائلتي وعلى رأسهم كبير إخوتي الذي هو أمي وأبي، أخي المهندس أبو وجيه دائم الرّعاية والعون لي في كلّ جزئيات حياتي، الذي من فوق رأسه برفقٍ أضع تاجاً ملوكياً مرصعاً بالماس حروف الشكر وأنحني تقديراً لعظيم عطائه.

فاطمة سليمان محمد عويسات

## المُلخَص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات المدارس المختلطة الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم، العاملين في الفصل الأول من السنة الدراسية 2017 \_ 2018 م، والبالغ عددهم (1211) موزعين على (27) مدرسة خاصة و(45) مدرسة حكومية، كما رُصدت في سجّلات مديرية التربية والتعليم لمحافظة بيت لحم.

وتم اختيار عينة عشوائية عنقودية (على أساس أنّ المدرسة تُمثّل عنقوداً)، حيث بلغ عددها (20) مدرسة مختلطة خاصة وحكومية، أيّ بنسبة (27%) من مجتمع البحث، تضمّ (350) معلّماً ومعلّمة من معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم.

وقامت الباحثة ببناء إستبانة تكوّنت في صورتها النهائيّة من (56) فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات من مهام مدير المدرسة المراد تقييمها.

وأظهرت نتائج الدراسة أنّ تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم جاء بدرجة عالية، بمتوسط حسابي للدرجة الكلية قيمته (3.9) وانحراف معياري قيمته (0.6).

كما أظهرت النتائج أنّه لا يوجد فروق بين متوسطات تقديرات تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) لجميع المجالات.

بينما أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات تقديرات تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم تعزى لمتغير الجهة المشرفة على المدرسة.

وكذلك كشفت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات تقديرات تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم تعزى لمتغير المرحلة التعليمية الخاصّة بالمدرسة.

وفي ضوء نتائج الدراسة كان للباحثة بعض التّوصيات وأهمّها:

1\_ إستمرار وزارة التربية والتعليم في متابعة أداء مديري المدارس المختلطة الحكومىة لمهامهم الموكلة إليهم، للمحافظة على علو مستوى أدائهم المهني وتطوير مخرجات المسيرة التربوية والتعليمية، إنطلاقاً من حقّ المواطن في التعلّم السّليم، الشامل، المتكامل.

2\_ إجراء دراسات مستقبلية حول تقييم أداء مديري المدارس المختلطة، والتنويع في مجالات المهام المراد تقييمها بأساليب مختلفة، وفي محافظات أخرى من محافظات الوطن (فلسطين).



# **Evaluation of Mixed Schools Teachers in Bethlehem Governorate of Their Principals' Performance**

**Prepared by : Fatemah Sulieman Mohammad Awesat.**

**Supervised by : Dr. Mohammad Shuibat.**

## **Abstract :**

This study aims to identify the evaluation of mixed schools teachers in Bethlehem governorate of their principals' performance. The study population consists of all male and female teachers in mixed private and public schools in Bethlehem governorate employed in the first semester of the scholastic year 2017–2018. Their total number is 1211 teachers distributed over 27 private schools and 45 public schools in accordance with the records of the Directorate of Education in Bethlehem governorate in the second semester of the scholastic year 2016–2017.

A cluster random sample was selected on the basis that a school represents a cluster. The number of the sample reached 20 private and public mixed schools i.e. a 27% of the study population which includes 350 male and female teachers of mixed schools in Bethlehem governorate.

The researcher built a questionnaire the final version of which consisted of 56 paragraphs distributed on three areas of principal's duties which were the subject of evaluation.

Study findings have indicated that the evaluation of mixed schools teachers in Bethlehem governorate of their principals' performance scored a high degree with a mean of (3.9) of the total value and a (0.6) standard deviation.

It was also found that there are no differences in the means of the estimates of the evaluation of mixed schools teachers in Bethlehem governorate of their principals' performance due variables of (gender, years of experience, academic qualification) for all areas. However, it showed that there are differences in the means of the estimates of the evaluation of mixed schools teachers in Bethlehem governorate of their principals' performance due to school administrative supervisory body variable. Moreover, the findings revealed the existence of significant differences in the means of the estimates of the evaluation of mixed schools teachers in Bethlehem governorate of their principals' performance due to school educational stage variable.

In light of the study findings, the researcher had some recommendations:

1. The Ministry of Education continues to monitor the performance of public mixed schools in the implementation of the designated duties in order to maintain their high level of professional performance and develop the learning and educational outcomes of the educational process based on the citizen's right to a sound, comprehensive and integrated learning.
2. It is essential to conduct future research on the evaluation of the performance of mixed schools principals; there should be variation in the fields intended for evaluation following different assessment tools to include other governorates in Palestine.

### مشكلة الدراسة وأهميتها

تناول هذا الفصل عرضاً لمقدمة الدراسة، مشكلتها، أسئلتها، فرضياتها، أهدافها، أهميتها، حدودها، ومصطلحاتها.

#### 1.1 المقدمة:

تعدّ الإدارة المدرسيّة من أهمّ أركان النظام التربوي، فمن خلالها يتم توجيه نشاط مجموعة المدرسين والطلاب وأولياء الأمور نحو تحقيق الأهداف المشتركة، وذلك عن طريق تنظيم جهود الجميع وتنسيقها، والإستخدام الأمثل للموارد والإمكانات المادية والبشرية المتوافرة، وتعتبر المدرسة بمثابة البيت الثاني والحاضن للطلاب، الأمر الذي يستوجب وجود قائد بارع، مبدع، مفكّر، وقادر على متابعة الأعمال وتنظيمها وتخطيطها ومراقبة سيرها (عابدين، 2014).

لذلك يعتبر مدير المدرسة بمثابة الجهاز العصبي الذي تقوم عليه المدرسة، والمحور المحرك والموجّه لطاقتها وإمكاناتها المادية والبشرية، فهو الذي يتولّى المسؤوليات التي تسعى المدرسة للسير بموجبها، والعمل على تحقيق أهدافها كنواة للمؤسسة التربوية التعليمية المصغرة، وتوفير الظروف والإمكانات التي تساعد على تحقيق النّمو الكامل والشامل للطلاب الذين هم محور العملية التعليمية، ومسؤول عن حفز وتشجيع العاملين على الإبتكار، فنجاح الأمور يتوقّف على فاعلية أدائه ومستواه (الفاقي، 1994).

وبما أنّ التعليم من أكبر وأعظم الخدمات التي تقدّم للمجتمعات الإنسانية، وعن طريقه يتم إمداد المجتمع بنوعيّات الفكر، المعرفة، والإبداع مما يعود عليه بالنفع والفائدة، لذا فإنّ قائد هذه الخدمة السّامية بما يتحمّل من مسؤوليات يشغل منصباً خطيراً ومهماً، حيث يتعلّق بإدارة الأفراد وإعداد الأجيال، مع تعدّد

المهام وتداخل الوظائف، وصعوبة الإشراف عليها والمتابعة اليومية للأعمال المختلفة (الحريري وآخرون، 2007). فهو قائد البيئة التعليمية والمسؤول الأول الذي يقف على رأس التنظيم المدرسي، ويتحمل المسؤولية الأولى والكاملة أمام السلطة التعليمية والمجتمع (الخواجا، 2004).

"وهناك مقولة معروفة لأحد مشاهير التربية في أمريكا مؤداها أنه لا يمكن أن توجد مدرسة متميزة دون أن يكون على رأسها مدير متميز، والعكس صحيح، فالفرق بين المدرستين يعود إلى الدور الذي يقوم به المدير في طريقة إدارتها وأسلوب قيادته للمدرسين وسائر العاملين" (كارينتر، 2002، 11). من هنا لا بد من تقييم أداء مدير المدرسة ومقارنته بالمستوى المطلوب، واتخاذ اللازم لارتقائه وتطويره مهنيًا، لما لذلك من تأثير إيجابي على مدرسته بكل عناصرها (قرقش، 2000).

فالتقييم باعتباره عملية إيجابية داعمة لا يقتصر على معرفة الأخطاء، واكتشاف نواحي الضعف والصعوبات التي تواجه التنفيذ الصائب والأداء المتقن، بل يتعدى ذلك ليشمل بين ذراعيه تدليل الصعوبات والمعوقات، والإرشاد لأفضل الطرق المؤدية لتحقيق الأهداف (قرقش، 2000).

حيث تُستخدم عملية التقييم التربوي للوصول إلى أفضل قرارات ممكنة تتعلق بإدارة العاملين فيها، مثل ترقيتهم أو نقلهم أو الإستغناء عنهم، كما ويساعد في تحديد حاجات النظم المتعلقة بالتدريب والتطوير، فهو يبرز المهارات والفعاليات التي تتطلب التطوير والعلاج، فعملية التقييم بمثابة المعيار الذي يتم في ضوءه تبرير اختيار برامج النظام وتطويرها (الطويل، 1986).

ولكي تحقق عملية تقييم الأداء الأهداف المرجوة لا بدّ من التحليل العلمي القائم على وجود معايير وأسس يُنسب إليها الأداء ويُقارن بها، مع ضرورة أن يكون المدير جزءاً مشاركاً في عملية تقييمه، ومدركاً لجميع المعايير التي سيقم من خلالها، حيث يتوجب على المدير أن يتذوق الحرف لكي يستطيع أن يكون جُملة كاملة، إذ يعد اعتماد المدير لعملية التقييم المستمر لذاته من الأمور الهامة التي تساعد على تحسين مهاراته الإدارية، وتصويب أخطائه المهنية (قرقش، 2000).

ولا تقل عملية اختيار أداة التقييم المناسبة أهمية عن عملية التقييم ذاتها، إذ سيتم من خلالها الوصول إلى أحكام هادفة للتطوير والتحسين، فلا بد من أن تتوافر فيها الكفاءة، الدقة، الثبات، الموضوعية، الشمولية، الصدق، وإمكانية التنفيذ من حيث سهولة التطبيق والتكلفة المادية، والوقت اللازم لتطبيقها وتفسير النتائج (أبو حامد، 2013).

بالإضافة إلى مراعاة الأسس التي تقوم عليها عملية التقييم ومن أبرزها ما يأتي:

- 1\_ استخدام مفاهيم ومعايير واضحة لتقييم الأداء.
- 2\_ تحديد الأهداف المرجوة من التقييم والجوانب المراد تقييمها للتمكن من تحديد الأداة المناسبة.
- 3\_ الموضوعية عند تفسير النتائج ومحاولة ربط النتائج بالأسباب، باعتبار أن عملية التقييم متكاملة.
- 4\_ التعاون بين الأطراف نظراً لأن عملية التقييم تشاركية تعاونية، والقناعة التامة بإيجابيتها وضرورتها (قرقش، 2000).

ولا بد من الإشارة إلى أن مسألة التربية والتعليم المشتركة بين الذكور والإناث التي أطلق عليها التربويون مصطلح التعليم المختلط، تتطلب وجود مدير مدرك لكل الضغوط الخفية، والتوترات الناتجة عن ذلك الإختلاط، وعلى قدر عالي من الوعي والمسؤولية والقدرة على مواجهة وحلّ المشكلات التربوية، التي تكاد تكون غائبة في ظل التعليم أحادي الجنس (شحادة، 2012).

وحتى يتسنى لمديري المدارس المختلطة النهوض بالمستوى الأكاديمي والإداري والتنظيمي في مدارسهم على نحو أفضل، وبما يلبي التطلعات والطموحات التي تسعى السياسة التربوية لتحقيقها، يجب عليهم بذل أقصى الجهد والوسع للنجاح في أداء سلسلة المهمات والمسؤوليات المعقودة حول أعناقهم، وذلك من خلال تطويع البيئة المدرسية بكل مواردها لخدمة جنسي الطلاب (إسماعيل، 1999)، ومراعاة حاجاتهم وميولهم التي تختلف باختلاف مراحل نموهم الجسمي والفكري، وتشكيل الوعاء اللازم لاحتوائهم في كل مرحلة دراسية ينتقلون إليها، من خلال تفهم تغيراتهم النفسية والوجدانية واستيعابها، لتخطي الأزمات المتوقعة كالإنحراف والتسرب، والإهتمام بإقامة العلاقات الإنسانية المبنية على تعزيز الثقة بالنفس وبالأخرين، لتحقيق التناغم والإنسجام العقلي والنفسي (عابدين، 2014).

بالإضافة إلى مسؤولية المديرين المتمثلة في إيجاد المناخ الآمن للمعلمين، من خلال إقامة علاقات بينية سليمة كالإحترام المتبادل وتقدير الجهود، الموضوعية المجردة من علاقات القرابة والنسب والصدقة، وخلق روح الزّمانة في العمل، تأكيداً على أهمية العمل في جماعة والإنتماء إليها، بعيداً عن الهيمنة والتسلطية، والفردية التي تفسد العملية التعليمية بسمّها القاتل لروح التنافس الإيجابي بين العاملين، ممّا يؤدي إلى ركود مياه الإبداع والإبتكار في المدرسة (الخواج، 2004).

إذ إنَّ اهتمام المديرين بالمعلمين سينعكس إيجاباً على الطلبة الذين هم مقرّر مخرجات المدرسة ونتائجها، من حيث مستوى تحصيلهم الأكاديمي، إتجاهاتهم نحو العملية التعليمية، ومدى رغبتهم في الإستمرار في التعلّم ودرجة إنتمائهم للبيئة المدرسيّة(الفاقي، 1994).

"كما يتحمّل المديرين مسؤولية رعاية الأنشطة المدرسية المنظمة ومتابعتها، لأهميّتها في تربية الطلبة وإعدادهم للحياة، وتنمية جوانبهم الخُلقية، الثقافية، البدنية، والإجتماعية"(عابدين، 2014، 216)،

حيث تعد تلك الأنشطة بمثابة المترجم العملي للحروف المتصلة، والكلمات المخطوطة بين دفتيّ الكتب المدرسية، وتمتاز بالعمر المديد في ذاكرة الطلبة، بالإضافة إلى كونها من عوامل إسعادهم والترويح عن نفوسهم، حيث يتنفسون من خلالها شهيقاً يمدّهم بطاقة إيجابية، طاردين بالزفير سأم روتين التعلّم المعتاد. وكذلك مسؤولية المبادرة وتوجيه المعلمين إلى الأنشطة المفيدة والمتنوعة(رياضة، رحلات، موسيقى، رسم، دبكة ، مسرح)، والملائمة لكلا الجنسين من الطلبة بما يتناسب مع قدراتهم ورغباتهم وبذل الوسع في تأمين متطلباتها من حيث الموارد البشرية والمادية، وتوفير الميزانيّة الكافية لتنفيذها(شحادة، 2012).

وانطلاقاً من القاعدة الإدارية التربوية التي تعتبر المدير مشرف مقيم في مدرسته، فإن هناك ضرورة ملحة لمهمّة إشراف المدراء على المعلمين بشكل مستمرّ، و التأكّد من إتقانهم لعملهم وقيامهم بما هو مطلوب منهم، عن طريق الزيارة الصفية للإطلاع على التفاعل القائم بين المعلم وطلابه، وملاحظة مدى توافق أساليب التدريس مع أهداف المناهج الدراسية وتقديم التوجيه اللازم(الحريري وآخرون، 2007).

"إذ إن الإشراف على المعلمين يتضمّن تنميتهم مهنيّاً و علمياً، توضيح أدوارهم ومسؤولياتهم، مساعدتهم في تنظيم المادة التعليمية واختيار الطرق والوسائل المناسبة لتدريسها، وتقديم التغذية الراجعة لهم بشكل مستمرّ من أجل تحسين وتطوير عملية التدريس"(عابدين، 2014، 188).

بحيث إذا تمكّن المدراء من توفير معلمين فعّالين متميزين، وقادرين على إتقان أداء واجبات مهنتهم، حتماً فإنّ أولئك المعلمين سيتمكنون من إيجاد طلبة فعّالين متميزين، قادرين على إنتاج المعرفة وتوظيفها في حياتهم العمليّة(كارينتر، 2002).

## 2.1 مشكلة الدراسة:

نظراً لكون الباحثة من أعضاء الفريق التربوي، وإيماناً منها بأهمية العلاقة المهنية المشتركة بين المعلمين ومديري المدارس التي تصبّ في ذات الهدف السامي، فقد قرّرت إجراء دراستها ضمن أسوار المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم، والإستعانة بالمعلّمين باعتبارهم من أهم ركائز العملية التعليمية لتقييم أداء مديريهم في ضوء المعايير الخاصة بمحاور الدراسة الرئيسيّة، وذلك إنطلاقاً من الضرورة والحاجة إلى الوقوف على أداء مدير المدرسة، ودرجة انسجامه مع المعايير المعتمدة ومدى بلوغه لأهداف مدرسته، إذ تقع على المدير مسؤولية القيام بمهام وأعمال عظيمة ضمن المحاور الرئيسيّة للدراسة، والتي تؤثر بقوة على أفراد المدرسة ومخرجاتها بشئى أشكالها، حيث يعتمد نجاح سير العملية التربوية والتعليمية على كفاءة المدير وقدرته على الأداء الإداري الموصّل إلى الإرتقاء الجماعي والنجاح في تحقيق الأهداف المنشودة .

وتحدّدت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم، وهل يختلف ذلك التقييم باختلاف متغيّرات الدراسة؟

## 3.1 أسئلة الدراسة:

حاولت الباحثة من خلال إجراءات دراستها هذه الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1\_ ما تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم؟

2\_ هل يختلف تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم باختلاف متغيّرات الدراسة (جنس المعلم، سنوات خبرته، مؤهله العلمي، الجهة المشرفة على المدرسة، والمرحلة التعليمية الخاصة بها)؟

## 4.1 فرضيات الدراسة:

انبثقت عن سؤال الدراسة الثاني الفرضيات الصفرية الآتية:

1\_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم تعزى لمتغير جنس المعلم (ذكر ، أنثى).

2\_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم تعزى لمتغير سنوات خبرة المعلم (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

3\_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس).

4\_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم تعزى إلى الجهة المشرفة على المدرسة (الخاصة، الحكومية).

5\_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم تعزى للمرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة (أساسي دنيا، أساسي عليا، ثانوي).

## 5.1 أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى ما يأتي :

1\_ تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم.

2\_ والتعرف إلى الفروق في التقييم في ضوء متغيرات الدراسة (جنس المعلم، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجهة المشرفة على المدرسة، والمرحلة التعليمية الخاصة بها).



3\_ ومن ثمّ تقديم التوصيات المناسبة للمسؤولين ومتخذي القرار التربوي تبعاً لنتائج الدّراسة.

### 6.1 أهمية الدّراسة:

اكتسبت هذه الدّراسة أهميّتها من خلال إعطاء معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم، فرصة التعبير الحرّ الهادف إلى تقييم أداء مديريهم، ومن ثمّ تتبّع نتائجها، ونقدتها بموضوعيّة وتحليل تفاصيلها تحليلاً علمياً عادلاً، وتجميع مادة علمية واقعية عن أداء مديري المدارس المختلطة في ضوء محاور الدّراسة الرئيسية، وذلك للاستفادة منها في تحقيق الإصلاح التربوي الفلسطيني الشامل.

حيث وفّرت نتائج الدّراسة مُعطيات واضحة لأصحاب القرار التربوي المختصين بإعداد وتأهيل مديري المدارس وتوظيفهم، وكذلك للمسؤولين والمهتمين بالتعليم المختلط، حيث ستمكّنهم من إعادة النظر في جزئياته ودراسته من جميع جوانبه وأبعاده، من أجل تعزيز مواطن القوّة للسموّ بالإدارة المدرسيّة، ومواجهة عوامل الضعف التي تُعيق المسيرة التربوية والتعليمية وتُعرقّل تطوير مخرجاتها.

بالإضافة إلى أنها ستدعو الباحثين من ذوي الإختصاص، لاستكمال الدّراسة في أدقّ ركائزها الأساسية، وفتح الآفاق العلمية من أمامهم لإجراء عدّة دراسات داعمة ومكمّلة لهذه الدّراسة، وبالتالي إثراء المكتبة بما هو لازم ومُعِين للاحقين من الطلبة التربويين.

ولا نغفل عن الأهمية الشخصية لهذه الدّراسة التي تتمثّل في استكمال الباحثة لإحدى خطوات مسيرتها الدّراسية، للحصول على درجة الماجستير في تخصّص الإدارة التربوية.

### 7.1 حدود الدّراسة:

تحدّدت هذه الدّراسة وإمكانية تعميم نتائجها بما يأتي:

1\_ حدود مفاهيمية: تحدّدت دلالات الدّراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة والمُعرّفة في مصطلحات الدّراسة.

2\_ حدود مكانية: اقتصرَت الدّراسة على المدارس المختلطة الخاصّة والحكوميّة في محافظة بيت لحم.

3\_ حدود زمانية: قامت الباحثة بتطبيق دراستها في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017 \_ 2018 م.

4\_ حدود بشرية: اقتصرَت الدّراسة على مُعلّمي ومعلّّمات المدارس المختلطة الخاصّة والحكومية في محافظة بيت لحم، حيث تمّ استبعاد المدارس المختلطة التّابعة لوكالة الغوث في محافظة بيت لحم وذلك لوجود مدرستين مختلطتين فقط، من الصّف الأوّل الأساسي وحتى التّاسع الأساسي، بحيث لا تضمّن الصّف العاشر الأساسي وصفوف المرحلة الثّانوية.

5\_ حدود إجرائية: تحدّدت نتائج الدّراسة بالأداة المستخدمة، وصدقها وثباتها، ومدى شموليّتها، ومجتمع الدّراسة وعيّنتها، وطبيعة إستجابات المبحوثين، والمعالجات الإحصائية.

### 8.1 مصطلحات الدّراسة:

التّقْييم: "وسيلة تمكّن من إصدار حكم موضوعي على أداء معين في ضوء معايير محدّدة" (الطويل، 1997، 47).

الأداء: "نشاط يمكّن الفرد من إنجاز المهمة وتحقيق الهدف بنجاح، ويتوقّف ذلك على الإستخدم المعقول للموارد المتاحة" (خليفة والمطارنة، 2010، 606).

أو هو : "إنجاز المهام والمسؤوليات بكفاية ومهارة" (الفتلاوي، 1995، 41).

أداء المدير: "قدرة المدير على القيام بالمهام والمسؤوليات التي يُتوقّع منه القيام بها" (أبو حامد، 2013، 14).

المدارس المختلطة : "هي المدارس التي يطبق فيها نظام من التعليم يتقاسم فيه الطلبة من كلا الجنسين (الذكور والإناث) ذات الصف، الهيئة التدريسية، المرافق، والتسهيلات المختلفة والمتوفرة في المدرسة" (شحادة، 2012، 9).

محافظة بيت لحم : "تقع في وسط الضفة الغربية على جبل يرتفع قرابة (780) م عن سطح البحر، في الجزء الجنوبي من سلسلة جبال القدس وعلى مسافة لا تزيد عن (10) كم جنوب مدينة القدس، حيث تبلغ مساحتها حوالي (659) كم، وعدد سكّانها حوالي (190.116) نسمة" (سليمان، 2011، 8).

وقد صاغت الباحثة تعريفاً إجرائياً لمصطلح تقْييم أداء مديري المدارس المختلطة، من شأنه توضيح المقصود منه في هذه الدّراسة، كما يأتي:

تقيّم أداء مديري المدارس المختلطة: هو تحديد مستوى الكفاءة المهنية لرؤساء المدارس المختلطة، ومدى  
تمكّنهم من تطويع الموارد الماديّة والبشريّة، لتحقيق مُثلث الأهداف السلوكيّة(المعرفيّة ، النفس حركيّة ،  
والوجدانيّة) والتطلّعات المستقبلية للطلبة، من خلال المؤشّرات الدّالة على اهتمامهم بالبيئة المدرسية  
 وإقامة العلاقات الإنسانية ورعاية الأنشطة المدرسية، ومدى قيامهم بعملية الإشراف في داخل المدرسة،  
وقدرتهم على مواجهة الصّعوبات والتّحديات، للتمكّن من إعداد أجيال فلسطينيّة مختلطة مسلّحة بقوة  
علمها وراقيّ فكرها، وتوازنها النفسي والأخلاقي.

### الإطار النظري والدراسات السابقة

تتاول هذا الفصل الأدبيّات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، حيث اشتمل الإطار النظري على العناوين الرئيسية التالية:

مفهوم الإدارة المدرسية، مهام مدير المدرسة، مفهوم تقييم الأداء الإداري التربوي، والتعليم المختلط.

### 1.2 الإطار النظري

#### 1.1.2 مفهوم الإدارة المدرسية:

تُمثّل الإدارة التربوية الأصل العام المسؤول عن إدارة شؤون القطاع التعليمي، التي تقوم الإدارة التعلّيميّة على تنفيذ سياساتها المرسومة لتحقيق أغراضها المنشودة، في حين تُشكّل الإدارة المدرسية الفرع الإداري الخادم لأهداف كلّ من سابقتيها، والتي ترتبط بهما إرتباطاً وثيقاً يحجّبها عن الإستقلال بذاتها، ممّا يجعلها تتمتع بمكانة عظيمة في مستواها الثالث الهامّ لإدارة القطاع التعلّيمي، فمن خلالها يتمّ ترجمة الحروف الساكنة على صفحات المخطّطات التربوية والتعليمية، إلى أداء عملي إيجابي موجّه نحو النجاح في الوصول إلى الغايات والتطلّعات المأمولة (الدويك وآخرون، 1998).

إذ يُعرّف العمائرة (1999، 18) الإدارة المدرسية بأنّها "مجموعة عمليّات وظيفية تتمثّل في التخطيط، التنسيق، والتوجيه، والتي تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب، داخل المدرسة وخارجها، وفقاً لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة، رغبةً في إعداد النشء بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة".

في حين عرّفها الحريري وآخرون (2007، 26) بأنها "الجهاز التنفيذي الذي يقوم بتنفيذ الخطط والبرامج وفقاً للسياسات المرسومة والتعليمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم، بما يتماشى مع التوجّهات العامة للدولة، وذلك داخل البيئة المدرسية من خلال أفراد المجتمع المدرسي، وخارجها مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي والمؤسسات التعليمية ذات العلاقة".

وقد ورد في الأدب التربوي العديد من التعريفات الخاصة بالإدارة المدرسية، والتي بالرغم من اختلاف صياغتها، إلا أنها احتوت في ثناياها على ذات المضمون، باعتبارها منظومة متكاملة من العمليات والتفاعلات بين مكونات البيئة المدرسية البشرية والمادية، تستوجب وجود بوصلة إدارية قادرة على توجيه مساراتها نحو تحقيق المخرجات التربوية المنشودة (عابدين، 2014).

### 2.1.2 الوصف لوظيفي لمدير المدرسة:

"يعتبر مدير المدرسة المسؤول الأول عن كل ما يتعلّق بمدرسته، بحيث تدرج تحت هذه المسؤولية مستويات أربعة كما يأتي:

- 1\_ المستوى الإداري: المتمثّل في توفير الظروف المادية والبشرية لتسيير العملية التربوية.
- 2\_ المستوى الفني: المتمثّل في المتابعة وتشجيع المعلمين على الإبتكار وتوفير النّمّو المهني للطلبة والعاملين على حدّ سواء.
- 3\_ المستوى الاجتماعي: المتمثّل في توثيق علاقة ذات تأثير متبادل ما بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- 4\_ المستوى الإبداعي: المتمثّل في قيادة التجديد والتطوير للعملية التربوية" (عطير، 2009، 83).

### 3.1.2 مهام مدير المدرسة:

إنّ بلوغ الأهداف التربوية والتعليمية التي تلبي احتياجات المجتمع، وطموحاته في تحقيق نحو أمة التفكير المنطقي والإبداع، وإعداد الأجيال القادرة على التحليل والإبتكار وصولاً لإنتاج المعرفة وتطويرها لخدمتهم في حياتهم العملية، تفرض سلسلة من المهام والمسؤوليات حول عنق ربّان المدرسة الذي يرأس طاقم الإدارة المدرسية، وتحمله أمانة عظيمة تستدعي منه الإجتهد لتحقيق صلاح المخرجات وسلامتها من الفساد (كارينتر، 2002).

وقد ورد في الأدب التربوي عدّة تصنيفات لتلك المهام، "فمن الباحثين من قسّمها في خمسة مجالات:

1\_ تطوير المعلمين وتنميتهم مهنيًا.

2\_ تحسين وتنفيذ المناهج الدراسية.

3\_ رعاية التلاميذ.

4\_ الإهتمام بالبناء المدرسي.

5\_ البيئة المحلية والمجتمع المحلي" (عابدين، 2014، 123).

"ومنهم من حدّدها في ثلاث مجالات:

1\_ إدارة شؤون المدرسة وتنظيم نشاطاتها.

2\_ التوجيه التربوي للمعلمين.

3\_ توثيق علاقة المدرسة بالمجتمع" (الفاقي، 1994، 195).

بالإضافة إلى تصنيف العمارة (1999) لمهام مدير المدرسة في جانبين وهما:

1\_ المهام الإدارية: والتي تتضمّن إدارة شؤون الطلاب والمعلمين والشؤون المالية، تنمية العلاقات مع

المجتمع المحلي، تنظيم الإتّصالات مع الإدارة التعليمية، والتقييم الختامي لتحسين العمل الإداري.

2\_ المهام الإشرافية: والتي تتضمّن تنمية المعلمين مهنيًا وتوفير فرص النمو المتكامل لهم، إيجاد نظام

للتقييم المستمرّ للمعلمين وتوظيف الأدوات والأساليب اللّازمة لتدريبهم، إثراء المنهاج المدرسي وتحسين

تنفيذه، ودراسة خطط المواد الدراسية وتحليلها.

وكذلك ما ورد عن عابدين (2014) حيث اتّفق قسم من الباحثين على تصنيفها في ناحيتين:

1\_ الناحية الإداريّة ذات الطابع الإداري التنفيذي والتي يندرج تحتها المهمّات التالية:

\_ إتخاذ القرارات الصائبة والقدرة على اختيار الأفضل من بين البدائل المتاحة.

\_ إجراء المقابلات واللقاءات اللّازمة مع أطراف العملية التعليميّة باختلاف مسميّاتهم.

- \_ إدارة الإجماعات المدرسية وتنظيمها، باعتبارها من أهم وسائل الإتصال اللّازمة لنقل المعلومات و الأفكار بين أفراد المجتمع المدرسي.
- \_ إدارة الأفراد والعناصر البشرية، من خلال تنسيق أعمالهم وتوزيع الواجبات عليهم، ومتابعتهم والإشراف على تنفيذهم لمسؤولياتهم المحدّدة.
- \_ إدارة المبنى المدرسي وتنظيم الوسط البيئي على أساس وظيفي يُسهم في خدمة عمليتيّ التعليم والتعلّم.
- \_ إدارة الوقت والتخطيط الفعّال لتوظيفه، بما يكفل تحقيق الأهداف المحدّدة في الوقت المُتاح.
- \_ إعداد الجدول المدرسي اللازم لتنظيم التعليم ومراقبة تنفيذه، مراعيّاً مجموعة الأسس النفسية والتربوية الضرورية للنجاح في تحقيق الاستقرار في كل يوم دراسي.
- \_ توزيع الطلاب على الصفوف والشُعب بإحدى الطريقتين (التوزيع المتجانس أو غير المتجانس)، بما يتلائم مع متطلبات توفير المناخ الصّفيّ الداعم للعملية التعليمية.
- \_ كتابة التقارير التي تُعدّ من وسائل الاتّصال والتواصل اللّازمة لإمداد السلطات التعليمية ذات المستوى الأعلى بالبيانات والمعلومات الخاصة بالميدان، والمُقترحات التي تساعد على استمرارية التخطيط والتطوير المناسبين.
- \_ حفظ النظام وضبط سلوك أفراد المجتمع المدرسي، وترغيبهم بالإلتزام بالأنظمة والقوانين المُقرّرة، والذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالفلسفة التربوية التي يستند إليها المدير في سلوكياته، ونمطه في الإدارة.
- 2\_ الناحية الفنيّة التي تشتمل على المهام ذات الطابع الفنّي المرتبطة بالمدير شخصياً، بحيث لا يُمكنه تفويضها لغيره، نظراً لامتلاكه المؤهلات والكفايات التي لا يمتلكها سواه من العاملين المتواجدين في المدرسة، وعليه عدم التفريط بها تجنّباً لحدوث الخلل وفساد المخرجات (عابدين، 2014) وهي:
- \_ الإشراف على المعلّمين وتنميتهم مهنيّاً وعلميّاً، ومساعدتهم على فهم أدوارهم ومسؤولياتهم، وتقديم الحوافز الداعمة لهم، ورفع الروح المعنوية لديهم وتعزيز إتجاهاتهم النفسية تجاه مهنتهم، لتحسين أدائهم وزيادة إنجازاتهم، وتذليل الصعوبات التي يواجهونها للنهوض بعمليتيّ التعلم والتعليم.

\_ تطوير البرنامج التعليمي، وتوظيفه لتلبية إحتياجات الطلاب بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم، من خلال الإهتمام بكل ما من شأنه تحسين العملية التعليمية في المدرسة، في ضوء اتجاهات المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

\_ الاهتمام بالصحة المدرسية التي من شأنها أن تحقّق النمو الشامل المتكامل للطلاب، من خلال الاهتمام بصحتهم النفسية والجسدية، لما لذلك من أثر كبير على تحصيلهم الدراسي وانتظام دوامهم المدرسي، وإنجازاتهم ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية، ومدى قدرتهم على التعامل بإيجابية مع زملائهم ومعلميهم.

\_ رعاية الأنشطة المدرسية وتنظيمها وفقاً للأسس والمبادئ العامة في اختيار وتحديد الأنشطة المناسبة، ومتابعة سيرها وتوجيهها الوجهة السليمة التي تساعد على تنمية القيم والأفكار، والاتجاهات اللازمة لارتقاء البناء الداخلي والخارجي لشخصيات الطلبة، وبما يخدم رغباتهم ويُنمّي مهارات التعلّم لديهم، وتحقيق الكثير من المنافع المباشرة والغير مباشرة المساندة للعملية التربوية والتعليمية ولكلّ أفرادها. وفي هذه الدّراسة تناولت الباحثة ثلاث من مهام مدير المدرسة، وقامت بتسليط الضوء عليها، اعتقاداً منها بأهميتها ومدى تأثيرها على مجريات العملية التربوية والتعليمية، وفيمايلي توضيح تفاصيل كلّ منها: \_

### 1.3.1.2 الاهتمام بالبيئة المدرسية وإقامة العلاقات الإنسانية:

إنّ العملية التربوية نظام متكامل، تتداخل فيه العناصر المادية والبشرية والمعنوية، ترتبط فيما بينها بعلاقات ويحدث فيما بينها العديد من التفاعلات، التي تؤثر بشكل واضح على مجريات كل من العملية التربوية والتعليمية، لذلك كان لزاماً على مدير المدرسة الاهتمام بتلك العناصر وعلى رأسها البيئة المدرسية بكلّ مكوناتها، بالإضافة إلى نوعيّة العلاقات السائدة فيها، لتحسين المخرجات المرجوة وتخطّي العقبات التي من شأنها عرقلة نجاح المسيرة التربوية والتعليمية(الرشدان وهمشري، 2002).

حيث تُعدّ البيئة المدرسية من أهم الوسائط التربوية، التي تُشكّل مجموعة العناصر المكوّنة لها كلاً واحداً يتحقّق من خلاله الأهداف المنشودة(محمد، 2014). في حين يُعدّ المبنى المدرسي من أهم مكوّنات تلك البيئة اللازمة لاحتواء أحداث العملية التعليمية وأفرادها ، فهو الوسط أو المكان الذي تمّ تخصيصه لإتمام



العملية التربوية والتعليمية، مما يُكسبه دوراً ضرورياً وهاماً في تنشئة الأجيال القادرة على نهضة المجتمع وتحقيق تطوّعاته، من خلال بُعدين أساسيين: الأول وظيفي يتطلّب توافر مواصفات علمية وشروط معيّنّة تُسهم بصورة مباشرة في خدمة العملية التعليميّة وتزيد من فاعليّتها(مرسي، 2001) وهي:

1\_ الموقع المناسب للمبنى المدرسي، بحيث يكون بعيداً عن الضوضاء والأخطا، وكذلك عن مصادر التلوّث، وأن يتوسّط المجموعة السكّانية، وأن تكون المواصلات إليه يسيرة، وأن يكون قريباً من الخدمات الصحية والدفاع المدني(الدويك وآخرون، 1998).

2\_ أن يتمتّع بمساحة واسعة قادرة على استيعاب العدد الحالي للطلاب، والزيادة المستقبلية المتوقّعة، بحيث يضمّ بداخله العدد الكافي من الغرف الإدارية والصفية، ذات التهوية والإنارة الجيدة، والمزوّدة بالأثاث اللازم والأجهزة، والوسائل التعليمية المتطوّرة(الشبلي، 2012).

3\_ توفّر المرافق التعليميّة والإضافات الدّاعمة لنجاح التعلّم والتعليم، كالمختبرات، القاعات الرياضية، المسرح، المُصلّى، والمكتبة، وتجهيز كلّ منها بالمواد والأجهزة اللازمة، والكوادر البشرية المؤهّلة والمدربة(الرشدان وهمشري، 2002).

4\_ وجود الساحات الواسعة الآمنة، والمظلّلة داخل أسوار المبنى المدرسي(بكر، 1996).

5\_ توافر الخدمات الأساسية من كهرباء، ماء، هاتف، وسائل الصرف الصحي، ودورات المياه الكافية والمناسبة لجنس الطلاب، وكذلك المقصف الخاضع للشروط الصحية(بكر، 1996).

6\_ توافر عوامل الأمن والسلامة الضرورية للمحافظة على سلامة أفراد المجتمع المدرسي، كتوافر عدّة مخارج في المبنى المدرسي، والملاجئ الداخلية اللازمة في حالات الحروب، والكوارث الطبيعية، بالإضافة إلى العيادة الطبية لتقديم الإسعاف السريع عند الطوارئ(الشبلي، 2012).

7\_ ضرورة وجود موقف خاص لسيارات العاملين، ضمن مسار آمن على الطلاب(الشبلي، 2012).

وأما الثاني فهو البُعد الجمالي للمبنى المدرسي الذي لا يقلّ أهمية عن الأول، لما لتوافره من أثر نفسي إيجابي على أفراد المجتمع المدرسي بشقّيه الداخلي والخارجي، إذ يبعث في نفوسهم الراحة، وفي أذهانهم النشاط والحيويّة(الشبلي، 2012). حيث يتمثّل ذلك من خلال ما يأتي:

1\_ طلاء جدران الغرف الصفية والممرات، وكذلك مدخل المبنى المدرسي وجدران ساحاته، بالألوان والرسومات واللوحات الفنية الهادفة، والمناسبة للمرحلة التعليمية لطلاب المدرسة (مرسي، 2001).

2\_ توفر حديقة مدرسية بمزروعات مناسبة لا تُشكّل ضرراً على الطلاب، مع الأخذ بعين الاعتبار كيفية توزيع الأشجار، واتباع أسلوب التظليل في الجوانب الحارة من الساحات (بكر، 1996).

3\_ ضرورة الصيانة الدورية والفحص المستمر للمبنى المدرسي، والإهتمام بنظافته، من أجل المحافظة على طابعه الجمالي ليبقى عاملاً جاذباً ومُعِيناً على نجاح العملية التعليمية (الشبلي، 2012).

لذلك وتبعاً لما سبق ، فقد اتفق الباحثون التربويون على وجوب قيام مدير المدرسة بمهمة توفير البيئة التعليمية المادية الصحية والأمنة، التي تُثير حماسة ودافعية الطلاب والمعلمين نحو العملية التعليمية، وتزيد من إنتمائهم لها، من خلال التخطيط الشامل الدقيق للمبنى المدرسي، القائم على دراسة الواقع والتنبؤ بالإحتياجات المستقبلية، تبعاً للأهداف والأولويات المحددة ضمن الإمكانيات المتاحة، وتنمية مجموعة من البدائل ضمن استراتيجيات هادفة، وضرورة المتابعة المستمرة لكل تفاصيله، وإشراك ذوي المسؤولية والإختصاص في ذلك، والإستعانة بالسلطات التعليمية الأعلى منه، وحثهم على إجراء الإصلاحات والتحسينات اللازمة (مرسي، 2001).

وبما أنّ الإدارة المدرسية نظام إجتماعي يتألف من عناصر بشرية، تنتظم فيه للقيام بأعمال معينة ضمن إطار من العلاقات الإجتماعية والتفاعلات، بهدف خدمة المجتمع وتحقيق رفعة، فإنّ العلاقات الإنسانية تكتسب أهمية كبيرة في ذلك النظام، لأنّ الإنسان هو مادة التعامل في العملية التربوية والتعليمية، لذلك فإنّ من واجب مدير المدرسة الإهتمام بالجانب الإنساني، الذي تُراعى من خلاله احتياجات ودوافع أفراد المجتمع المدرسي، سواء ما تعلّق منها بالطلاب الذين هم محور العملية التربوية والتعليمية، أو ما تعلّق منها بالمعلمين وكافة العاملين في المدرسة (الدويك وآخرون، 1998).

حيث إنّ "العلاقات الإنسانية تمثّل عملية تنشيط واقع الأفراد في موقف معين ، مع تحقيق توازن بين رضاهم النفسي وتحقيق الأهداف المرغوبة ، من خلال التوفيق بين رغباتهم وأهدافهم الشخصية وأهداف المؤسسة" (الفاقي، 1994، 152).

وقد اهتم الأدب التربوي بالعلاقات الإنسانية، وعدّها من أهمّ العناصر الفعّالة في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وأكد على أنها تتحدّد بنوعية الإدارة المدرسية، ومدى امتلاك مدير المدرسة لمهارة إقامة

العلاقات الإنسانية الطيبة، وقدرته على إيجاد مناخ تربوي، إجتماعي، وإنساني، من خلال قدرته على ترجمة وفهم سلوكيات الآخرين، وتقبّل وجهات نظرهم وأفكارهم، والسعي لإيجاد الفرص لإشباع حاجاتهم وحلّ مشاكلهم الشخصية، وتحقيق التوازن بين رغباتهم الذاتية وأهداف المدرسة (أبو سمرة و أبو كرش، 2012).

وذلك يتوافق مع مقصود "المهارات الإنسانية في التعامل والتي تعني القدرة على تنسيق الجهود، وخلق روح العمل الجماعي بين المرؤوسين، ممّا يتطلّب الفهم المتبادل ومعرفة آراء الآخرين وميولهم، وفهم مشاعرهم والثقة بهم، وإفساح المجال لإبراز روح الابتكار والمبادرة لديهم" (الحريري وآخرون، 2007، 34).

"وتمثّلت نظرية العلاقات الإنسانية في مجال الإدارة المدرسية، في مجموعة من المبادئ والقواعد السلوكية التي تُرشد مدير المدرسة إلى أسس التعامل مع المعلمين، العاملين، الطلاب، وأولياء الأمور، ليتمكّن من رفع روحهم المعنوية، ومساعدتهم على الاندماج والتكيف مع الظروف، عن طريق توفير الظروف المادية والمعنوية والحوافز المعقولة، التي تؤدي إلى ارتفاع الكفاءة الإنتاجية، وزيادة الولاء والانتماء للعملية التعليمية" (الفتي، 1994، 164).

ومن أهمّ تلك الأسس التي تُبنى عليها العلاقات الإنسانية:

- 1\_ الإيمان بقيمة الفرد واحترام شخصيته وحاجاته السيكولوجية، والعمل على إشباعها في نطاق الجماعة، ومحاولة التوفيق بين أهداف الفرد الخاصة وأهداف المؤسسة المشتركة (حمدان، 2006).
  - 2\_ وضوح أهداف الجماعة، وتفهم قدرات الأفراد وإمكانيّاتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم، والسعي لتوحيد الجهود والطاقت، والمشاركة والتعاون في إنجاز المهمّات (الفتي، 1994).
- ومدير المدرسة الناجح هو الذي يعي حقيقة تلك الأسس، وكيفية الاستفادة منها لإيجاد مناخ تعليمي قائم على أساس تفهم احتياجات الطلاب في كل مرحلة تعليمية والعمل على تلبيتها، ومراعاة التغيّرات النفسية والجسمية والعاطفية التي تطرأ عليهم، وتقديم الرعاية اللازمة لهم والخدمات الإرشادية، ومساعدتهم لتحقيق طموحاتهم، بالإضافة إلى إيجاد قنوات إتصال دائمة بين الطاقم الإداري والتعليمي في المدرسة وبين الطلاب وأولياء أمورهم، على أساس الإحترام المتبادل والأهداف المشتركة (كارينتر، 2002).

وكذلك فإن مدير المدرسة الناجح هو القادر على تنشيط المعلمين، وتحفيزهم لإتقان أدوارهم وتقديم الأفضل، وزيادة إلتئائهم لمهنتهم وزملائهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وأهمية دورهم في تحقيق تطّعات طلابهم ومجتمعهم، من خلال منحهم فرص التعبير وإشراكهم في صناعة القرارات، وتقدير جهودهم واحترام رغباتهم، ومحاولة إشباعها بما لا يتعارض مع الصالح التربوي، وتقديم التأييد والدعم اللازم لتشجيعهم على الإبتكار والتطوير من أنفسهم وصولاً لتحقيق ذاتهم(الفاقي، 1994).

وقد أثبتت الدراسات التربوية أنّ أهم مُخرجات العلاقات الإنسانية في المؤسسات التربوية، تتمثّل فيمايلي:  
1\_ إرتفاع الرّوح المعنوية لدى أفراد المجتمع التربوي، والتي يُقصد بها"الإتجاه النفسي العام الذي يُسيطر على الفرد في مجموعة، ويُحدّد نوع إستجاباته الإنفعاليّة وردود أفعاله تبعاً للعوامل والمؤثرات المحيطة به" (الفاقي، 1994، 174). فهي حصيلة المناخ السائد ونوعيّة العلاقات القائمة بين أفراد المؤسسة، ولها دلائل على ارتفاعها وانخفاضها يُمكن ملاحظتها بطريقة غير مباشرة، من خلال مستوى الكفاءة التدريسية لدى المعلمين، ومستوى التحصيل العلمي للطلاب، ومدى حماسهم واتّجاهاتهم نحو العملية التعليمية (الفاقي، 1994).

2\_ إرتفاع مستوى التكيّف والإندماج لدى الأفراد، ومدى إلتئائهم للجماعة، إذ إنّ "التفاعل الإجماعي الذي هو عملية إجتماعية مستمرة أقطابها الأفراد، وأدواتها الرئيسية المعاني والمفاهيم، ونتيجتها تعديل وتعغير السلوك"(عبد الهادي، 2007، 161)، القائم على العلاقات الإنسانية الطيبة التي تُشعر الأفراد بالراحة والإطمئنان، تخلق لديهم نوع من الإنسجام والتعاون لتحقيق الأهداف المشتركة، وبالتالي تحقيق الإستقرار النفسي والرضى عن الذات والآخرين، وتنمية العديد من الإتجاهات الإيجابية وأهمها الإلتئاء للجماعة، وعدم الشعور بالغرابة النفسية والفكرية الناتجة عن عدم تحقيق الذات ضمن الجماعة(عبد الهادي، 2007).

### 2.3.1.2 المدير مُشرف مُقيم في مدرسته:

يُعدّ مدير المدرسة مشرفاً مقيماً في مدرسته، بحكم تواجده المستمرّ بالقرب من المعلمين والطلبة، فهو الأكثر معايشة للبيئة المدرسية، يعرف قدرات أفرادها ومشكلاتها وحاجاتها، إذ يلعب دوراً هاماً في تسيير العملية التعليمية وتحسين مجرياتها، حيث يتولّى باعتباره رجل إداري وقائد تربوي مسؤولية الإشراف على العملية التدريسية، بكلّ عناصرها ومختلف جوانبها، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية المساندة والدّاعمة

لتحقيق أهدافها، من خلال مساعدة المعلمين على فهم أدوارهم، وأهداف وتطلّعات وظيفتهم، وإرشادهم وتوجيههم لكيفية اختيار المادة التعليمية وتنظيمها، وتحفيزهم على العمل الجادّ، والأخذ بأيديهم لتطويرهم مهنيّاً وعلميّاً، وتنمية خبراتهم وأساليبهم التعليميّة(عابدين، 2014).

بالإضافة إلى عدّة مهامّ فنيّة إشرافيّة يتحمّل مدير المدرسة مسؤوليّة القيام بها، وعليه عدم التّقرّيب في أيّ منها، والتي تشمل ستة أقسام رئيسيّة كما يأتي:

- 1\_ ما يتعلّق بالبرنامج التعليمي وتطوير المنهاج، بما يتناسب مع الإتّجاهات الإجتماعية والسياسية السائدة في المجتمع، وبما يتناسب مع فلسفة المجتمع وتطلّعاته واحتياجات أبنائه.
- 2\_ ما يتعلّق بالطلاب واحتياجاتهم المعنوية والمادية، ومتابعة نتائجهم الأكاديمية وتحصيلهم المدرسي الكميّ والنوعيّ، والسعي لتوفير الخدمات المساندة لهم، والتي تتناسب مع قدراتهم وميولهم.
- 3\_ ما يتعلّق بشؤون الهيئة التدريسيّة والعاملين في المدرسة، من حيث التعرّف على قدراتهم واحتياجات نموّهم المهنيّ، والتقويم المستمرّ لأدائهم الوظيفي، والإهتمام بالمظاهر الدّالة على مستوى رضاهم عن العمل، وتقدير إنجازاتهم وتشجيعهم لتقديم الأفضل.
- 4\_ ما يتعلّق بميدان المدرسة ومتابعة التطبيق العملي للخطط، والإشراف على برنامج الصيانة العامة للمدرسة وخدماتها.
- 5\_ ما يتعلّق بالتنظيم المدرسي، من خلال القدرة على تفسير الإحتياجات التربويّة في ضوء الخدمات المتاحة، والمهارة في تفويض السّلطات والمسؤوليّات على كافّة العاملين، وتقديم المشورة المهنيّة والتسهيلات لتحقيق الأغراض التربوية المنشودة.
- 6\_ ما يتعلّق بالشؤون المالية والإدارية، من خلال القدرة على معالجة المعلومات المالية وضبط الحسابات وتدقيقها، والتخطيط السليم لميزانيّة المدرسة بما يكفي لسدّ احتياجاتها(الدويك وآخرون، 1998).

ذلك ما يتطلّب من مدير المدرسة أن يمتلك من الكفايات، ما يؤهله للقيام بدوره الإشرافي وتحقيق مقصوده والتي تمّ إيجازها فيما يأتي:

1\_ الإلمام الكافي ببيكولوجية التعليم وطرق التدريس السليمة، والقدرة على تحليل عملية التعليم والتعلّم.

2\_ التنوع في الوسائل التقويمية، وكذلك في الأساليب الإشرافية، بما يتناسب مع أهداف كلّ منهما.

3\_ مهارة الإتصال والتواصل مع جميع أفراد العملية التعليمية، والقدرة على إقامة علاقات إنسانية طيّبة، تؤدي إيجاد مناخ مدرسي سليم.

4\_ القدرة على التخطيط وتنظيم المواقف التعليمية، والإهتمام بتطوير المناهج والأنشطة التعليمية، من خلال تحليلها وتحديد أهدافها وتقويمها بشكل مستمر (القاسم، 2010).

أمّا أساليب الإشراف التي يتبعها المديرون فإنّها متعدّدة، ولا يُمكن تفضيل أحدها على الآخر، حيث يقوم المدير بتحديد الأسلوب المناسب وفقاً للموقف التعليمي وأهدافه، وتعتبر الزيارة الصفية من أبرز الأساليب الإشرافية وأقدمها وأكثرها شيوعاً التي تهدف إلى رعاية المعلمين وتحسين أدائهم، من خلال التصاق المدير بالموقف التدريسي، ومتابعته المباشرة لتفاصيل مجرياته، التي تمكّنه من تشخيص قدرات المعلمين المهنيّة والشخصيّة، وبالتالي تقديم العون والنصيحة لهم، والتوجيه اللازم لتطويرهم المهني وصقل شخصياتهم، وإيجاد الحلول للمشاكل التي تواجههم وتعرقل نجاحهم، بالإضافة إلى تحديد احتياجات الطلاب ومستوى تقدّمهم العلمي واكتسابهم للخبرات، والتعرّف إلى مدى قدرتهم على إنتاج المعرفة، وكذلك يتمكّن المدير من تحليل المنهاج وتقويمه بما يحتوي من أنشطة، واكتشاف مدى توافر الأدوات والوسائل اللازمة لدعم وضوح المادة التعليمية وتحقيق أهدافها المنشودة (الطّعاني، 2012).

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ هناك مجموعة من الأساليب الإشرافية الفردية والجماعية، التي يتبعها مديرو المدارس في تنفيذ مهامهم الإشرافية، والتي من أهمّها ما ورد في عابدين (2014) وهي:

أولاً الأساليب الفردية:

1\_ الزيارة الصفية الموضّحة فيما سبق، والتي يُشترط لنجاحها التخطيط المُسبق الهادف، وأن يسودها التعاون والإحترام المتبادل بين المدير والمعلّم، وضرورة اعتمادها على معايير مرجعيّة واضحة، وأن تليها لقاءات مع المعلّم لتقديم التغذية الرّاجعة والإرشاد اللازم لتحسين أدائه المهني.

2\_ المقابلة الفردية: التي يُقصد بها اجتماع المدير والتعلّم خارج غرفة الصّف، كفرصة للتفاعل الهادف إلى التعرّف على خبرات تعليمية يتم طرحها ومناقشتها، وتحليلها ضمن خطة التّموّ والإصلاح المهني.

3\_ تبادل الزيارات بين المعلمين: كوسيلة لتبادل الأفكار والمقترحات الخاصة بأساليب التدريس وإدارة الصفّ، والتي من شأنها مساعدة المعلمين على تقويم أدائهم من خلال مقارنته بأداء زملائهم، بالإضافة إلى تقوية أواصر الزمالة بينهم، حيث يقوم المدير بالتخطيط لتلك الزيارات وتنظيمها بالتعاون مع المعلمين ومتابعة نتائجها.

ثانياً الأساليب الجماعية:

1\_ الاجتماعات العامة مع معلّمي المبحث الواحد، أو معلّمي الصفّ الواحد، للاتفاق على استراتيجيات وطرائق التدريس الهادفة لتحسين العملية التعليمية، حيث تساعد تلك الاجتماعات على توفير الوقت، وتعزيز مبدأ العمل الجماعي التعاوني.

2\_ المشاغل (الورش) التربوية التي يتمّ من خلالها لقاء المعلمين بالخبراء والمختصين، لتدريبهم وتطوير مهاراتهم الوظيفية، بناءً على الحاجات الميدانية.

3\_ التّشرات والمجالات الدورية المتخصصة في المعارف المختلفة، طرائق التدريس، إدارة الصفّ، وعلم النفس التربوي، وكذلك الدورات التي تصدرها وزارة التربية والتعليم، حيث يقوم المدير بعقد اجتماعات مع المعلمين لتعريفهم بالمستحدثات والأنظمة والسياسات المعتمدة.

ولا بد من الإشارة إلى "أنّ تكرار غياب المعلم، وخروج أكثر من معلم من المدرسة في ذات الوقت لحضور الدورات التدريبية، يضطر المدير إلى تأجيل الزيارة الصفية، ممّا يعيق تنفيذ الخطط الإشرافية وعرقلة نجاحها" (حمد، 2014، 26).

### 3.3.1.2 رعاية الأنشطة المدرسية:

"التي يُقصد بها البرامج التي يتمّ تنظيمها داخل المدرسة، لتحقيق تكامل البرنامج التعليمي مع المناهج والمقرّرات الدراسية، لتنمية قدرات الطلاب وخبراتهم في جميع النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية، وتلبية رغباتهم وميولهم" (عبد الحميد، 2007، 7).

وتشمل الأنشطة الموجهة خارج الفصل لتحقيق أهداف تربوية محدّدة، والتي لا تقلّ أهميّة عن الدرس الصفّي، إذ يتعلّم الطلاب من خلالها مهارات عديدة تعمل على تجويد خبراتهم مثل التعاون، تحمّل

المسؤولية، ضبط النفس، وإتقان العمل اليدوي، وكذلك تساعد الطلاب على اكتساب الأفكار والأخلاق الحسنة التي تصقل شخصياتهم، وتعزز ثقتهم بأنفسهم (مقبل، 2012).

حيث تكمن أهمية الأنشطة المدرسية بما تتسم به من روح الجماعة العلمية والعملية، من خلال تحقيقها للفوائد التربوية الآتية:

- 1\_ إتاحة الفرصة للطلاب للاتصال بالبيئة وتحقيق التفاعل الإيجابي، والإندماج مع مكوناتها المادية والبشرية، وإطلاق العنان لإبداعهم وتنمية مواهبهم وتحقيق ذاتهم.
- 2\_ تدريب الطلاب على الأسلوب العلمي في اكتشاف المعلومات، وإنتاج المعرفة بالإعتماد على البحث والإستنتاج والإبتكار، بعيداً عن التلقين.
- 3\_ توجيه الطلاب للعمل الجماعي من خلال منظومة متكاملة، يسودها التعاون والإرتباط والتكاتف لتحقيق أهداف تربوية مشتركة، وتعويدهم على تحمل المسؤولية.
- 4\_ الإسهام في تثبيت المفاهيم العلمية وإدراكها بشكل سليم، عن طريق توظيف الأنشطة كوسائل تعليمية مُشوِّقة لتقريب محتوى المواد المنهجية وترسيخها في أذهان الطلاب، وتحقيق الترابط والتكامل بين المنهج المقرر المخطوط والنشاط العملي المُمارس (عبد الحميد، 2007).

وقد صنّف ضاهر (2004) وظائف الأنشطة المدرسية في ثلاثة محاور رئيسية وهي:

- 1\_ وظيفة سيكولوجية تتمثل في إكسابهم إتجاهات سليمة نحو العمل التعاوني ، والمواءمة بين مصالح الجماعة ومصالحهم الشخصية ، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وتحقيق الرضا عن الذات ، وإعطائهم فرصة لتفريغ ضغوطاتهم الداخلية بطريقة صحية بعيداً عن العنف وإيذاء الآخرين ، وتوجيه طاقاتهم لما يفيدهم ويخدم جماعتهم.
- 2\_ وظيفة تربوية تتمثل في تعديل سلوكيات الطلاب نحو الإتجاهات المرغوبة وذات المنفعة، وتنمية روح المبادرة وحبّ العطاء في نفوسهم، منحهم الفرصة للإعتماد على أنفسهم وتحريرهم من الإتكالية، ومساعدتهم على فهم واستيعاب مناهجهم التعليمية، من خلال تحويلها إلى مواد محسوسة يسهل مُحاكاتها بعيدة عن التجرد.



3\_ وظيفة إجتماعية تتمثل في تنمية شخصياتهم وتعميق فهمهم للحياة، وإعدادهم للتعامل مع الحياة الإجتماعية ومواجهة تحدياتها، وتدريبهم على كيفية إقامة العلاقات الإنسانية الطيبة مع أفراد الجماعة، والتخلص من الأنانية، واحترام الأنظمة والقوانين.

ولا شك أنّ تلك الأنشطة تحتاج إلى قيادة حكيمة قادرة على تنظيمها وتوجيهها، وعلى درجة عالية من الكفاءة والخبرة التربوية والعلمية، لضمان إقبال الطلاب بتلقائية وشوق للمشاركة فيها، والتمكّن من تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية ومقاصدها المرغوبة (مقبل، 2012).

لذلك فإنّ مدير المدرسة يتولّى مسؤولية تهيئة البيئة المناسبة لتنفيذ الأنشطة المدرسية، وتوفير متطلباتها ومستلزماتها، ومتابعة تنفيذ برامجها وتذليل الصعوبات التي تواجه نجاحها، والتخطيط الدقيق لتطبيقها بحيث تشتمل الخطة على البنود الآتية:

1\_ تنوع ألوان الأنشطة المدرسية بما يتلائم مع تنوع ميول وقدرات كافة الطلاب، والسعي لتجديدها باستمرارها، وتجديدها وفقاً لتقويم أنشطة الأعوام السابقة وما تتطلب من تعديلات.

2\_ تمويل الأنشطة المدرسية والتتويج في مصادر تمويلها، وإشراك الطلاب والمجتمع المحلي في ذلك.

3\_ توزيع الإشراف على الأنشطة المدرسية، بما يتناسب مع قدرات وخبرات واستعدادات المختصين والمعلمين.

4\_ توافر عنصر المرونة في برامج الأنشطة المدرسية وقابليتها للتعديل، في حالة حدوث أيّ من المستجدات والظروف الطارئة (مقبل، 2012).

وقد ورد في الأدب التربوي أنماطاً متعدّدة للأنشطة المدرسية، يتمّ تشكيل جماعة معينة من الطلاب لكلّ نمط، يشتركون في الميول والرغبات ويتفاوتون في القدرات، يتعاونون لتنفيذ المهام وتحقيق الأهداف (عبد الحميد، 2007). ومن أبرز تلك الأنماط ما يأتي:

1\_ الإذاعة المدرسية التي تعدّ من أبرز وسائل الإتصال لتزويد الطلاب بكلّ ما هو جديد وممتع، وأهمّها في تكوين الشخصية وتوجيه الرأي العام الطلّابي، حيث يتمّ من خلالها تعويد الطلاب الجرأة والإنطلاق والقيادة، وإجادة فنّ الخطابة والإلقاء والحديث الإذاعي (عبد الحميد، 2007).

وكذلك "تستطيع الإدارة المدرسية من خلالها إيصال التعليمات والتوجيهات لكافة الطلاب، وحثهم على المحافظة على النظام وحسن السلوك والالتزام بالقوانين" (مقبل، 2012، 102).

2\_ الرحلات المدرسية التي تحمل في طياتها أهداف تربوية، إجتماعية، ثقافية، ووطنية، كوسيلة تعليمية حية تساعد في زيادة معارف الطلاب عن مكونات البيئة، وثقافتهم الحضارية والتراثية، وتعمل على إثراء العلاقات الإجتماعية خارج أسوار المدرسة، ولا شك أنها من أحبّ النشاطات لدى الطلاب لما فيها من ترفيه وترويح نفسي (عبد الحميد، 2007).

3\_ أنشطة البحوث العلمية في المختبرات المدرسية، والتي تساعد في تطوير مهارات الإستقصاء والتفكير العلمي لدى الطلاب، من خلال توظيف المواد والأدوات والأجهزة المخبرية، لإجراء التجارب اللازمة لتوضيح المفاهيم العلمية (نشوان، 1992).

4\_ المسرح المدرسي باعتباره نشاطاً تعليمياً تربوياً، يتبني الأهداف المعرفية والوجدانية، والذي يسهم في خلق الوعي العام لدى الطلاب، بما تقدّمه التربية المسرحية من خبرات حياتية إجتماعية، من شأنها وقاية المجتمع المدرسي من سواقات الثقافات وسوالب عصر العولمة، وتحذير الطلاب من السلوكيات المنحرفة عن طريق تعرية السلوك المنحرف، وتوضيح سلبياته ومبررات رفضه عبر المسرحيات الهادفة إلى إنشاء جيل أخلاقي، كما ويسهم في علاج بعض الحالات النفسية عبر السايكودراما، وعلاج بعض الحالات الإجتماعية عند الطلاب عبر السوسيو دراما، بالإضافة إلى إستخدامه لأداء الفعاليات، والعديد من المسابقات والحفل الختامي الخاص بالمدرسة (هاللي، 2011).

5\_ الأنشطة الرياضية التي تساعد في بناء الشخصية المتكاملة للطلاب، وتحقيق الصحة الجسدية والنفسية لهم، وإكسابهم الإتجاهات والأخلاق الرفيعة، والتّهذيب السلوكي والإنفعالي، كما وتسهم في اكتشاف مواهبهم الحركية، ومن ثمّ تنميتها لإشباع ميولهم ورغباتهم في تحقيق ذواتهم، وتعزيز ثقّتهم بأنفسهم من خلال تدريبهم ، وإعدادهم للمشاركة في البطولات الرياضية وتحقيق النّجاح (عبد الحميد، 2007).

6\_ الأنشطة الكشفية والإرشادية، التي تُعدّ وسيلة تربوية لتعويد الطلاب على الإعتماد على الذات، و طاعة قائد الجماعة، وبذل الجهد والتضحية لخدمة الجماعة، وغرس روح الوطنية في نفوسهم، وكذلك تهذيب الطّباع والميول، واستثمار الوقت بما يعود بالنّفع (عبد الحميد، 2007).

7\_ الأنشطة الفنيّة والموسيقىّة التي تعمل على تنمية الجانب العاطفي والوجداني للطلاب، والتدوّق الجمالي للفنون التشكيلية والألحان الموسيقية، وتدريب الحواس على الإستخدام غير المحدود، وتوجيههم للإبتكار والإبداع الحسي، وإبراز مهاراتهم في التعبير الفني الحركي الإيقاعي، وتعويدهم التّركيز والإنضباط في المشاركات الجماعية(عبد الحميد، 2007).

إنّ أهمية المهام الإدارية التربوية الموضّحة سابقاً، تستدعي ضرورة التأكّد من إتقان تنفيذها بكلّ أمانة وإخلاص، بواسطة عملية التقييم الخاصة بها، والتي تمّ توضيح تفاصيلها فيما يأتي:

#### 4.1.2 مفهوم تقييم الأداء الإداري التربوي:

يعدّ التقييم التربوي أحد الأركان الأساسية الداعمة للعملية التربوية، لما يقدّمه من تشخيص وتغذية راجعة لتوجيه العملية التربوية، وزيادة فعاليتها وتطويرها لتحقيق غاياتها، باعتباره عملية منهجية يتمّ من خلالها جمع المعلومات وتحليلها، لتحديد مدى تحقّق الأهداف التربوية من قِبَل المُستهدفين، بحيث يتضمّن وصفاً كمياً وكيفياً، يساعد في إصدار الحكم على الأداء المهني للأفراد(الجلاد، 2016).

"كما تضمّ عملية التقييم ثلاث خطوات منفصلة وهي:

1\_ قياس الأداء الفعلي.

2\_ مقارنة الأداء الفعلي بأداء نموذج لتحديد فيما إذا كان هناك فرق.

3\_ تعديل الانحرافات البارزة ذات الدلالة وتصحيحها، وذلك من خلال خطوات علاجية" (عطير، 2009، 59).

وقد تعدّدت وجهات النظر إلى عملية التقييم الإداري التربوي، تبعاً للحقب الزمنية وتطور مفهوم الإدارة المدرسية، حيث ورد في الأدب التربوي عدّة تعريفات لعملية تقييم أداء مدير المدرسة، والتي أجمعت على أنّه عملية تهدف إلى الوصول إلى إستنتاجات حول مستوى مهاراته المهنية، وكفاءته وقدرته على الإنجاز، تُمكن ذوي المسؤولية والإختصاص من إصدار الأحكام، والقرارات اللازمة للإرتقاء بالإدارة المدرسية ومخرجاتها، وذلك من خلال جمع المعلومات الخاصة بأداء مدير المدرسة للمهام الموكلة إليه، وتحليلها وفقاً لمعايير محدّدة(الجلاد، 2016).

#### 1.4.1.2 معايير تقييم أداء مديري المدارس:

"يُعتبر تحديد المعايير المناسبة لعملية تقييم الإدارة أداء مديري المدارس، من أهم الصّعوبات التي تواجه المسؤولين في القطاع التربوي" (أبو رزق، 2012، 54). لذلك فقد تنوّعت معايير تقييم أداء مديري المدارس الواردة في الأدب التربوي، تبعاً للنماذج والأنظمة المتبعة في تقييمهم، حيث تُمثّل تلك المعايير بالنسبة إلى المختصين وذوي المسؤولية، الكفايات والعناصر الإدارية الرئيسية المراد متابعتها، والتأكد من توافرها، لما لها من أهمية في القدرة على تنفيذ المهام الإدارية، بالإضافة إلى الإطار الواسع من التفاعل مع المؤسسات المحيطة وماهيّة العلاقة بالمجتمع (الجلاد، 2016). والتي من أبرزها ما يأتي:

- 1\_ فهم المدير لأهداف السياسة العامة للتعليم، والأنظمة واللوائح المتعلقة بالنظام التربوي، بالإضافة إلى وضوح الأهداف والمسؤوليات لكافة العاملين في المدرسة، وكذلك رؤية المدرسة ورسالتها .
  - 2\_ التنمية العلمية والمهنيّة للمدير، من خلال متابعته للأبحاث والدراسات المتعلقة بالإدارة التربوية، وطرائق التدريس للإفادة منها في الإشراف على العملية التعليمية .
  - 3\_ الالتزام بقوانين وأخلاقيات الإدارة المدرسية، وكذلك الإنصاف والعدالة في المعاملات.
  - 4\_ وجود نظام جيد للاتصال مع السلطات التعليمية العليا، والقدرة على إقامة العلاقات الإنسانية مع المجتمع المحلي لكسب التأييد المجتمعي، والتعاون في تحقيق الأهداف.
  - 5\_ حسن استغلال الإمكانيات المادية والبشرية، والإسهام في تجويد مخرجات العملية التربوية.
  - 6\_ التخطيط السليم لتنفيذ المهام الإدارية وتحقيق أهدافها المنشودة، ومتابعة أفراد المجتمع المدرسي الداخلي ورعايتهم من جميع الجوانب.
  - 7\_ القدرة على التقويم الذاتي والآخرين، وتقديم التغذية الراجعة لإجراء التعديلات اللازمة، والإقتراحات المساعدة على التطوير والإصلاح التربوي (أبو رزق، 2012).
- ويظهر لنا من خلال مراجعة الأدب التربوي، أنّ معايير التقييم المذكورة فيما سبق تتدرج تحت المعايير الرئيسيّة التي اشتملت عليها نماذج تقييم الأداء السنوي لعام (2010) في السلطة الفلسطينية وهي:

الإنتاج والتطوير، مهارات الإتصال والتواصل والعمل بروح الفريق، إدارة الذات، المسؤولية والمبادرة، تطبيق القوانين والسياسات" (أبو رزق، 2012، 59-60) .

"إذ تُعدّ نماذج التقييم من أهمّ الأدوات التي تساعد في الوصول إلى أحكام تهدف إلى التطوير والتحسين، ومن أبرز وسائل التشخيص في عملية تقييم الأداء الإداري التربوي، ولتحقيق الغرض المنشود منها لا بُدّ من توافر الشروط الآتية:

1\_ الكفاءة والدقّة.

2\_ الصدق والثبات.

3\_ الموضوعيّة.

4\_ الشموليّة.

5\_ إمكانية التنفيذ، وسهولة التطبيق وتفسير النتائج" (قرقش، 2000، 23).

#### 2.4.1.2 أهمية تقييم أداء مديري المدارس:

إنّ عمليّة تقييم أداء مديري المدارس ليست عمليّة عشوائية، إنّما هي عمليّة منظّمة مخطّطة وهادفة، وتُعدّ ضرورة مُلحّة لما لها من أثر كبير، وأهمية عظيمة في المسيرة التربوية والتعليميّة، تظهر من خلال النقاط الآتية:

1\_ مساعدة المدير على إدراك قيمة أدواره ومسؤوليّاته المهنيّة، وتحفيزه على الأداء الأفضل والمزيد من البذل والعطاء.

2\_ تشخيص المشكلات والعقبات التي تواجهها الإدارة المدرسية، وتعرقل تحقيق أهدافها المنشودة، من أجل تذليلها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

3\_ إمكانية الحكم على مدى إسهام المدير في تحقيق أهداف مدرسته، ومستوى إنجازاته ومبادراته الشخصية الهادفة لتحسين المخرجات التربوية والتعليمية، لتحديد مستوى حاجته إلى التنمية المهنية والعلمية والكيفيّة المناسبة لها.

4\_ الإستفادة من نتائج تقييم أداء مديري المدارس، في وضع خطط للتطوير والإصلاح التربوي والتعليمي، من خلال تحليل النتائج والتفكير في أسبابها، والتنبؤ بالإحتياجات وكيفية توفيرها.

5\_ تحقيق مبدأ العدالة والمساواة بين الإداريين التربويين، والموضوعية في تعيينهم لتولي المهام الإدارية التربوية(الرجل المناسب في المكان المناسب)، بما يتناسب مع تحقيق الآمال والتطلعات التربوية والتعليمية العامة، بعيداً عن المصالح الشخصية والمحسوبية(أبو رزق، 2012).

### 5.1.2 تقييم أداء مديري المدارس في فلسطين:

يتولى رئيس قسم الإدارات التربوية عملية تقييم أداء مديري المدارس في فلسطين مرة كل سنة، ثم تعرض على مدير التربية والتعليم كرئيس إداري أعلى لاعتمادها، بحيث يتم وضع نتائج التقييم على شكل تقدير رقمي من 100، بالإضافة إلى تقدير عام يكون مناسباً لمدى العلامات التي تقابل التقدير العام الذي وقعت هذه العلامة في مجاله، إلا أن مجالات الإفادة من نتائج عملية التقييم في فلسطين محدودة في مجالين هما: مجال الترقية، ومجال التثبيت في الوظيفة للمدير الجديد، بالإضافة إلى أنها تتفق مع اتجاه السرية المطلقة، وعدم السماح للمدير بالاطلاع على نتائج تقييم أدائه(عطير، 2009).

و لا بدّ من الإشارة إلى أنّ هناك عدّة أساليب لتقييم أداء مديري المدارس في فلسطين أهمّها:

1\_ تقييم الرئيس لمرؤوسيه، وهو الأسلوب الأكثر شيوعاً، بحيث يتمشى مع مبادئ الإدارة.

2\_ تقييم الزملاء، وهو أسلوب نادر الاستخدام، وما يزال تحت التجريب.

3\_ التقييم الذاتي، ويتطلب هذا الأسلوب وجود الثقة في الموظف والموضوعية حين التقييم.

4\_ تقييم المرؤوسين لرئيسهم، وقد يصاحبها بعض المشاكل نظراً لتعارضها مع مبادئ الإدارة وخاصةً مبدأ وحدة الأمر، وتسلسل الرئاسة من أعلى إلى أسفل، كما أنّ الكثير من الرؤساء يمانعون من تقييم مرؤوسيهم لأدائهم(عطير، 2009). وقد تمّ اعتماده في هذا البحث.

## 6.1.2 التعليم المختلط:

إنّ نظام التعليم المختلط الذي يجمع بين جنسيّ الطلبة في ذات المدرسة، وفي ذات الصفوف الدّراسيّة، يُعدّ قضيةً جدليّةً في معظم المجتمعات، حيث تتضارب الآراء بين التأييد والمعارضة، وكذلك نتائج البحوث حول أهميّته والآثار النّاجمة عنه، التي تؤثر في تحصيل الطلبة الأكاديمي وسلوكيّاتهم (قعدان، 1999). ذلك ما يزيد من عبء المسؤوليّة على مديري المدارس المختلطة، وخطورة مهامهم المهنيّة التي تستوجب مراعاتهم لاحتياجات وميول كلّ من جنسيّ الطلبة، وقدرتهم على إيجاد الحلول المناسبة لمواجهة المشاكل الخاصة بالطلبة وتحصيلهم الأكاديمي، ومشاكل المعلمين والمناهج الدّراسية والأنشطة، بالإضافة إلى مشاكل الأبنية المدرسية وتجهيزاتها، والعديد من التحدّيات التي تعرقل المسيرة التعليمية في مدارسهم، وخصوصاً في مرحلتيّ التعليم (الأساسيّة العليا والثانوية)، تبعاً للإعتبارات الخاصّة بمرحلة المراهقة، حيث أظهرت العديد من الدراسات المتعلّقة بمسألة التعليم المختلط، أنّ مديري المدارس المختلطة التي تضمّ بداخلها فئة الطلبة المراهقين، يُعانون من مشكلات كثيرة تستدعي توافر مهارات وقدرات إداريّة تربوية، وطاقات فكرية وسلوكيّة تساعدهم في تخطّي العقبات، وتمكّنهم من تنفيذ السياسة التربوية وبلوغ أهدافها (إسماعيل، 1999).

### 1.6.1.2 مشكلات التعليم المختلط :

أوضح شحادة (2012) أنّ أهمّ تلك المشكلات النّاجمة عن التعليم المختلط، والتي أجمعت عليها عدّة دراسات وأبحاث عربية وأجنبيّة تتمثّل فيما يأتي:

1\_ مشكلات أكاديميّة تتمثّل بتدنّي تحصيل الطلاب، نتيجة شroud الذّهن لدى معظم الطلاب خلال الدّوام المدرسي، لانشغال الفكر بالجنس الآخر، وبالتالي تراجع القدرة على التّركيز والإستيعاب، بالإضافة إلى صعوبة عرض بعض المواد الدّراسيّة التي لا يصلح تدريسها لكلا الجنسين معاً، وبالتالي حرمانهما من فرصة المناقشة الحرّة الهادفة لفهم تلك المواد المشتركة.

2\_ مشكلات النشاط المدرسي، التي تظهر من خلال تجنّب الطلبة لممارسة العديد من الأنشطة، وعدم الإقبال على المشاركة فيها، إمّا نتيجة الخجل من الجنس الآخر، والخوف من التعرّض لمواقف محرّجة أثناء أداء النشاط، أو رفض أولياء الأمور لمبدأ مشاركة الإناث في بعض الأنشطة، تبعاً للعادات والتقاليد والضوابط الدّينيّة والإجتماعيّة.

3\_ مشكلات نفسية وضغوطات خفية نتيجة الحساسية الزائدة لدى الطلبة، وعدم تقبل النصح والإرشاد وكذلك العقاب، واعتباره إهانة أمام الجنس الآخر، بالإضافة إلى عجز معظم جنسي الطلبة عن إقامة علاقات إجتماعية مع الزملاء، مما يؤثر سلباً على نفسياتهم وارتفاع مستوى القلق لديهم، وميلهم إلى العزلة والإنطوائية والإكتئاب، لعدم قدرتهم على الاندماج مع الأقران في البيئة المدرسية.

4\_ مشكلات سلوكية تتمثل في ميل الطلبة الذكور إلى العنف، والشغب داخل الصفوف الدراسية، لإظهار رجولتهم أمام الفتيات، مما يؤدي إلى تعطيل الدراسة وإضاعة الوقت، إلى حين إعادة الانضباط والهدوء، بالإضافة إلى ميلهم للسخرية وإصدار همهمات الإستكثار والإستهزاء من بعض تساؤلات الفتيات أثناء الدرس، مما يؤدي إلى تخوف الطالبات من طرح الأسئلة والتأثير سلباً على نشاطهن وتفاعلهن مع المادة الدراسية، في حين تفقد الفتيات في كثير من الأحيان لخلق الحياء، وتتجاوز حدود الجرأة المسموحة مع الجنس الآخر، كما ويحرم جنسي الطلاب من فرص المزاح والترفيه الخاصة بكل منهما.

5\_ مشكلات إقتصادية وأعباء مادية إضافية يتحملها أولياء الأمور، نتيجة لحرص الطلبة على لفت إنتباه الجنس الآخر من الزملاء، عن طريق الإهتمام الزائد بالمظهر الجميل واللباس الأنيق، بالإضافة إلى محاولة بعض الطلبة لإظهار الكرم والسخاء أمام الجنس الآخر، عن طريق المبالغة في النفقات على الزملاء وجلب الهدايا الثمينة والمثيرة.

ولا بد من الإشارة إلى أنّ مواجهة المشكلات الموضحة فيما سبق، ليست مسؤولية فردية يتحملها مدير المدرسة فقط، إنّما هي مسؤولية جماعية، تستدعي تكاتف جهود المسؤولين في القطاع التربوي من ذوي الخبرة والإختصاص، سعياً لتذليلها والحد من تأثيرها على مخرجات العملية التربوية والتعليمية، وذلك من خلال عقد المزيد من الندوات والدورات التدريبية لتبصير مديري المدارس المختلطة ، وتوعيتهم بكيفية معالجتها وحصرها، وتقديم يد العون لهم ومساندتهم لتوفير الموارد البشرية والمادية، اللازمة لإيجاد الإستقرار والتوازن في البيئة المدرسية المختلطة(إسماعيل، 1999). بالإضافة إلى حث الباحثين وتشجيعهم على إجراء المزيد من الأبحاث الخاصة بالأداء الإداري التربوي في المدارس المختلطة، لتسليط الضوء على تحدياتها الظاهرة والخفية، لإيجاد الخطط العلاجية اللازمة، بما يتناسب مع التطورات المعاصرة(شحادة، 2012).



## 2.6.1.2 التعليم المختلط في فلسطين:

لقد عانت المسيرة التعليمية في فلسطين من العديد من الصّعوبات نتيجةً لممارسات الإحتلال الإسرائيلي، وسياساته التي هدفت إلى تدمير البنية التحتيّة للتعليم، و تحويل الشعب الفلسطيني إلى طبقة عاملة يغلب عليها الجهل، بالإضافة إلى محاولة تفرّغ الأرض الفلسطينيّة من سكانها الأصليين، باعتماد أساليب القهر والتضييق المادي بهدف تهجيرهم، حيث كانت المدارس الفلسطينيّة تفتقر إلى المعلّمين نتيجة إعتقالهم من قبل الإحتلال الإسرائيلي، ولم تكن هناك غرف صفيّة كافية، إضافة إلى انعدام الظروف الصحيّة اللازمة للمبنى المدرسي وخاصة في القرى والأرياف الفلسطينيّة.

وأمام تلك الظروف القاسية التي يعيشها الشعب الفلسطيني، أصبح هناك حاجة مُلحة للتعليم المختلط، من أجل توفير الفرص ليكمل الطلبة دراستهم، ومحاولة الحدّ من ظاهرة التسرّب في أوساط الطلبة، ومع أنّ هذا النوع من التعليم كان بمثابة الحلّ المؤقت لأزمة التعليم الفلسطيني، إلا أنّه قد ساهم في خلق الكثير من المشكلات الناتجة عن تعارضه مع بعض العادات والتقاليد الاجتماعيّة، والموروثات العشائريّة والدينية في المجتمع الفلسطيني، لذلك فإنّ ظاهرة التعليم المختلط في فلسطين ما زالت بحاجة إلى المزيد من البحث والدراسة والتحليل للتعرف على مدى فاعليّته وآثاره ومشكلاته (إسماعيل، 1999).

## 2.2 الدراسات السابقة :

ظهر من خلال عدّة دراسات وأبحاث تربوية مدى اهتمام الباحثين بموضوع تقييم أداء مديري المدارس، وذلك من محاور متنوّعة من أجل الإحاطة بزواياها المختلفة والهامة.

وإنّ من أبرز تلك الدراسات ما يأتي:

### 1.2.2 الدراسات العربية:

دراسة الجلاّد (2016) التي هدفت إلى بناء بطارية اختبارات لتقييم أداء مدير المدرسة في الأردن، ولتحقيق ذلك الهدف فقد تضمّن الإطار المفاهيمي للبطارية (173) كفاية موزّعة على أحد عشر معياراً رئيسياً بحيث تُغطّي المكونات المعرفيّة، الإنفعالية، والأدائية للمدير، وتمّ بناء ثلاثة مقاييس مناسبة لتلك المكونات، وقد تمّ تطبيقها على عيّنة عشوائية مكونة من (1400) مديراً ومديرة من العاملين في المدارس الأردنية، وأشارت النتائج إلى فاعليّة أدوات بطارية الاختبارات الخاصة بتقييم أداء مدير المدرسة في الأردن، وأثبتت قدرة البطارية في التعرف على أداء مديري المدارس، وإمكانية استخدامها كأساس مرجعي لتقييم أدائهم.

دراسة المسيليم (2014) التي هدفت التعرف إلى درجة تقييم مديري المدارس في منطقة حولي التعليمية في دولة الكويت للصلاحيات الممنوحة لهم من وجهة نظرهم، ولتحقيق ذلك الهدف تم تطبيق إستبانة مكونة من ثمان وعشرين بنداً موزّعة على أربع محاور، على عيّنة الدراسة المتكونة من تسع وثمانين مديراً ومديرة وأسفرت النتائج عمّا يأتي:

1\_ درجة موافقة المديرين على جميع بنود المحور الأول المتعلقة بالصلاحيات ذات العلاقة بالشؤون الإدارية جاءت مرتفعة. 2\_ درجة موافقة المديرين على بنود المحور الثاني المتعلقة بالصلاحيات ذات العلاقة بالمعلمين جاءت متوسطة. 3\_ ودرجة موافقتهم على بنود المحور الثالث المتعلقة بالصلاحيات ذات العلاقة بالوزارة والمنطقة التعليمية جاءت مرتفعة. 4\_ في حين كانت درجة موافقتهم على بنود المحور الرابع المتعلقة بالصلاحيات ذات العلاقة بالمشاريع والأنشطة التربوية جاءت مرتفعة.

دراسة أبو حامد (2013) التي هدفت إلى تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس، ولتحقيق ذلك الهدف تمّ استخدام إستبانة من (52) فقرة موزّعة على

عشرة مجالات، تلاها سؤال مفتوح حول ممارسات المدير كقائد تعليمي، وتم تطبيقها على عينة الدراسة التي تألفت من (390) معلماً ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أن تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم جاء بمتوسط حسابي (3.55) وبنسبة (71%)، وأن مستوى أداء المديرين سواء على جميع بنود الاستبانة أو مجالاتها قد جاء دون (85%)، وهو المستوى الافتراضي الذي اعتمدهت الدراسة للأداء الناجح لمدير المدرسة. وأظهرت النتائج أن الترتيب التنازلي لمجالات القيادة التعليمية حسب مستوى أداء مديري المدارس الأساسية في القدس لهذه المجالات كان كما يأتي:

إيصال أهداف المدرسة، وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، الإشراف وتقييم التعليم، الحفاظ على وقت التعليم، المحافظة على حضور وتواجد واضح، تعزيز التطور المهني، تنسيق المناهج، توفير الحوافز للتعلم، متابعة تقدم الطلبة، وأخيراً تقديم حوافز للمعلمين.

وأظهرت النتائج فروقاً في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود الاستبانة حسب الجهة المشرفة يعود إلى مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التعليم تعود إلى فئة الخبرة (5 سنوات فما دون)، في حين لم تبيّن النتائج فروقاً تعزى لمتغير عدد سنوات العمل مع المدير.

دراسة أبو رزق (2012) التي هدفت التعرف إلى نظام تقييم أداء مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويره، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث بإعداد استبانة تكوّنت من (52) فقرة موزعة على أربعة مجالات، بالإضافة إلى ثلاثة أسئلة لترتيب مقترحات تطوير نظام التقييم، وترتيب سلبياته، وسؤال مفتوح لتقديم مقترحات لتطويره، وتم تطبيق الأداة على عينة الدراسة التي تكوّنت من (200) مديراً ومديرة، حيث أشارت النتائج إلى انخفاض تقدير مديري ومديرات المدارس لنظام تقييم الأداء ولأدوات جمع البيانات، وكذلك انخفاض تقديرهم للفريق الإستشاري وفريق التقييم، في حين كان تقديرهم لأهداف نظام تقييم الأداء أعلى تقدير، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي المديرين والمديرات في جميع مجالات الاستبانة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لدى أفراد العينة تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية، المنطقة التعليمية).

دراسة أبو سمرة وأبو كرش (2012) التي هدفت إلى تقويم معلمي المدارس الثانوية في محافظة رام الله والبيرة لأداء مديريهم في ضوء الإتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية، حيث طبقت على عينة عنقودية عشوائية بلغ عدد أفرادها (386) معلماً ومعلمة، وقد صمّم الباحثان إستبانة تكوّنت من (47) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقويم المعلمين لأداء مديريهم في ضوء الإتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية كان بدرجة مرتفعة للدرجة الكلية، وبمتوسط حسابي قدره (3.93) وفق مقياس ليكرت الخماسي، كما لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد العينة باختلاف متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي للمعلم، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير الجهة المشرفة على المدرسة لصالح الحكومة.

دراسة شفيق (2012) التي هدفت إلى تقويم أداء مدراء المدارس الإبتدائية من وجهة نظر الهيئة التعلّيمية وذلك في محافظة المثنى جنوب العراق، حيث قامت الباحثة ببناء إستبانة تكوّنت من (28) فقرة، تمّ تطبيقها على عينة عشوائية مكوّنة من (122) معلّم ومعلّمة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء مدراء المدارس الإبتدائية من وجهة نظر الهيئة التعلّيمية تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح المعلمين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء مدراء المدارس الإبتدائية من وجهة نظر الهيئة التعلّيمية تبعاً لمتغير الخبرة.

دراسة المسوري (2012) التي هدفت التعرف إلى مدى فاعلية الأداء الوظيفي لمديري مدارس الشق الأول من التعليم الأساسي (المرحلة الإبتدائية) من وجهة نظر مديري تلك المدارس ومعلميها ، ولأجل تحقيق هدف الدراسة فقد أعدت إستبانة لقياس الأداء الوظيفي لمديري المدارس ، وطُبقت على عينة الدراسة التي تكوّنت من (35) مديراً و(175) معلماً ومعلمة ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

تنوّع مستوى الأداء لمديري المدارس لمهامهم الوظيفية بين الأداء الضعيف والعالي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين إجابات المديرين والمعلمين (عينة الدراسة) مما يدل على تقارب الآراء حول طبيعة أداء المديرين لمهامهم.

دراسة آل شيخ (2010) التي هدفت التعرف إلى دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الإبتدائية، ولتحقيق ذلك الهدف استخدم الباحث إستبانة تكوّنت من 62 فقرة، وتمّ تطبيقها على

عيّنة الدراسة التي تكوّنت من (137) فرداً، منهم (15) مشرفاً للتقويم الشامل، و (14) مشرف إدارة مدرسية، و (108) من مديري المدارس الابتدائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس قد جاء بدرجة كبيرة، ممّا يشير إلى فاعليّة دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور التقويم الشامل في تحسين أداء مديري المدارس في منطقة عسير التعليمية تعزى لمتغيّر طبيعة العمل بين مشرف التقويم الشامل للمدرسة ومشرف الإدارة المدرسية ومدير المدرسة، لصالح مشرف التقويم الشامل للمدرسة، في حين أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات موافقة أفراد العيّنة على دور التقويم الشامل في تحسين أداء مديري المدارس في منطقة عسير، تعزى للمتغيّرات (المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، سنوات الخبرة).

دراسة أبو علي (2010) التي هدفت التعرف إلى العوامل المدرسيّة المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية، ولتحقيق ذلك الهدف استخدم الباحث إستبانة تكوّنت من (73) فقرة موزّعة على أربعة مجالات، بالإضافة إلى سؤال مفتوح حول التوصيات التي تسهم في دعم العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس، وتمّ تطبيق الأداة على عيّنة الدراسة التي بلغت (124) مديراً ومديرة، وأشارت النتائج إلى أنّ العوامل الإجتماعية هي أكثر العوامل المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات تقديرات مديري ومديرات المدارس للعوامل البشرية تُعزى لمتغيّر الجنس لصالح الذكور، وأيضاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات تقديرات مديري ومديرات المدارس للعوامل البشرية تُعزى لمتغيّر المنطقة التعليمية، وجاءت الفروق بين منطقة شمال غزة والوسطى لصالح الوسطى، وبين غرب غزة والوسطى لصالح الوسطى، وبين الوسطى وخان يونس لصالح الوسطى، ولم يتضح فروق في المناطق التعليمية الأخرى، وكذلك يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات تقديرات مديري ومديرات المدارس للعوامل البشرية تعزى لسنوات الخدمة، وجاءت الفروق بين الخبرة الأقل من 5 سنوات والخبرة الأكثر من 10 سنوات لصالح الأقل من 5 سنوات، ولم يتضح فروق في سنوات الخدمة الأخرى.

دراسة العميرات (2010) التي هدفت التعرف إلى درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها، ولتحقيق ذلك الهدف تم تطوير أداة مكونة من (50) فقرة موزّعة

على ستة مجالات، وقد طُبِّقت الأداة على عينة عشوائية مكونة من (236) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في تربية البتراء، وبيّنت النتائج أن درجة فاعلية أداء مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين كانت عالية بوجه عام، كما أشارت النتائج إلى أن درجة فاعلية مجال توظيف التكنولوجيا، والمناخ المدرسي، والتخطيط كانت كبيرة في حين أن درجة فاعلية الأداء في مجالات الإختبارات المدرسية، والتحصيل الدراسي والقيادة، كانت متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) تُعزى للمتغيرات المستقلة على جميع مجالات الدراسة، عدا متغير الخبرة على مجال الإختبارات المدرسية، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل النوع الإجتماعي مع المؤهل العلمي في مجال التحصيل الدراسي، وجاءت الفروق لصالح الذكور من حملة دبلوم فأكثر، ومجالات: توظيف التكنولوجيا، المناخ المدرسي، والإختبارات المدرسية، وجاءت الفروق لصالح الإناث من حملة بكالوريوس فأقل.

دراسة عطيّر (2009) التي هدفت إلى تطوير نظام لتقويم أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المقابلة المنظمة للكشف عن واقع تقويم أداء مدير المدرسة الثانوية الحكومية في فلسطين، بالإضافة إلى الاستبانة التي تمّ استخدامها لتطوير عناصر نظام تقويم أداء مدير المدرسة الثانوية الحكومية المقترح، وقد تمّ اختيار عيّنة عشوائية طبقية تكوّنت من (112) فرداً موزّعين حسب المسمّى الوظيفي إلى (16) مديراً ومديرة للتربية والتعليم، و (16) رئيس ورئيسة قسم أدارات تربوية، و (16) رئيس ورئيسة قسم إشراف و (64) مديراً ومديرة مدرسة ثانوية حكومية، وقد أظهرت النتائج وجود مشاكل في واقع تقويم أداء مدير المدرسة الثانوية الحكومية الفلسطينية، حيث جاءت الحاجة إلى تعديل نظام تقويم الأداء المعمول به عالية، وكذلك جاءت موافقة الباحثين على ضرورة مراعاة نظام تقويم الأداء المطور لأهداف تقويم الأداء بدرجة عالية أيضاً.

دراسة خريص (2007) التي هدفت إلى تقويم وظائف مديري المدارس الأساسية بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية، وتمّ تطبيق إستبانة خاصّة على عيّنة الدّراسة، التي تكوّنت من جميع الموجهين ومديري المدارس الأساسية وعيّنة من المعلمين في أمانة العاصمة باليمن، وأشارت النتائج إلى أنّ أهمّ وظائف مديري المدارس هي: (التخطيط، التنظيم، التنفيذ، التوجيه، التقويم)، وأنّ أهمّ فئات العمل المدرسي التي تستهدفها وظائف مديري المدارس هم: (المعلمون ومختلف العاملين بالمدرسة، الطلاب، وأولياء الأمور)، كما وأظهرت أنّ أعلى معدّل لتنفيذ الوظائف الإدارية لدى مديري المدارس تمثّل في

وظيفة التنظيم بنسبة (63%)، ومن ثمّ وظيفة التوجيه بنسبة (58%)، وتليها وظيفة التخطيط بنسبة (52%)، بينما تمثّل أقلّ معدّل في وظيفة التقويم بنسبة (27)%.

دراسة الغامدي (2006) التي هدفت إلى قياس فاعليّة أداء مديري مدارس التعليم العام في المملكة السعودية على ضوء مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية من وجهة نظر المعلمين، وتمّ اعتماد المقياس في صورته النهائية كأداة للدراسة، حيث تكوّن من (71) مفردة تُلبي شروط صحة النتائج وثباتها في (11) بُعد من مختلف جوانب الإدارة التعليمية، وتمّ تطبيقه على عيّنة الدراسة التي تكوّنت من (450) معلّم، وأظهرت النتائج أنّ توفير الحوافز كان هو البُعد الأكثر إهتماماً من قبل مديري المدارس، ويليه بُعد المحافظة على إنتظام التدريس، كما وحصلت أبعاد الإعلام عن أهداف المدرسة، والإشراف على التدريس وتقويمه، وتنسيق المنهج على نتائج جيّدة.

دراسة جاسم (2005) التي هدفت إلى تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الإبتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالإضافة إلى إيجاد صيغة مقترحة لاستمارة تقييم أدائه الوظيفي، ولتحقيق ذلك تمّ تطبيق إستبانة خاصّة لجمع المعلومات اللازّمة، على مجتمع الدراسة التي تكوّن من جميع مديري المدارس الإبتدائية في مملكة البحرين، وأشارت النتائج إلى أنّ هناك أربعة مبادئ من أصل أربعة عشر مبدأ في الوصف الوظيفي لمديري المدارس الإبتدائية بالبحرين، وعدم توفرّ عشرة مبادئ من أصل أربعة عشر مبدأ في استمارة تقييم الأداء الوظيفي الخاصّة بهم.

دراسة الفقيه (2004) التي هدفت التعرف إلى مدى قيام مدير المدرسة بدوره في تطوير المعلمين مهنيّاً في منطقة ضواحي القدس من وجهة نظر المعلمين والمديرين، ولتحقيق ذلك الهدف تمّ اعتماد الإستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، وتمّ تطبيقها على عيّنة الدراسة التي تكوّنت من (70) مديراً ومديرة، و (235) معلّماً ومعلّمة من العاملين في المدارس الحكومية والخاصة والوكالة، وأظهرت النتائج أنّ تقييم المديرين لأنفسهم في تطوير المعلمين مهنيّاً كان بدرجة عالية، بينما كان تقييم المعلمين لدور المديرين في تطويرهم مهنيّاً بدرجة متوسطة، وكانت درجة التقييم حسب الجهة المشرفة على الترتيب التالي: الحكومية، الخاصة والوكالة، بينما كانت درجة التقييم حسب سنوات الخبرة على الترتيب التالي: أكثر من 10 سنوات، (5-1) سنوات، و (6\_10) سنوات، ولم تُظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقييم المعلمين لدور المديرين في تطويرهم مهنيّاً تُعزى إلى الخبرة، بينما أظهرت فروقاً دالة إحصائياً تُعزى إلى الجهة المشرفة بين معلّمي المدارس الحكومية والوكالة لصالح المدارس الحكومية.

دراسة المعمري(2004) التي هدفت التعرف إلى فاعلية أداء مدير المدرسة الثانوية وتوجهات تطويرها في ضوء برنامج التطوير التربوي في سلطنة عُمان، ولتحقيق ذلك الهدف استخدم الباحث إستبانة مكوّنة من (62) فقرة موزّعة على ستة مجالات، وتمّ تطبيقها على عينة الدراسة التي تكوّنت من(699) فرداً من مديري ومديرات المدارس الثانوية ومساعدتهم، والمعلّمين الأوائل فيها، وأظهرت النتائج أنّ درجة فاعلية أداء المدرسة الثانوية في سلطنة عُمان مرتفعة في مجاليّ العلاقات الإنسانيّة والإنتماء المهني للعاملين، بينما كانت درجة فاعلية إدارة المدرسة الثانوية في مجالات العلاقة مع المجتمع المحلي، خدمة الطلبة، وتنظيم العمل والسلوك القيادي منخفضة.

دراسة القواسمي(2003) التي هدفت إلى تقييم الأداء الوظيفي لمديري المدارس الحكومية في البحرين، ولتحقيق ذلك الهدف استخدم الباحث إستبانة مكوّنة من(45) فقرة، وتمّ تطبيقها على عينة الدراسة التي تكوّنت من(33) مديراً ومديرة، و(432) معلّماً ومعلّمة من العاملين في المدارس الحكومية الإبتدائية والإعدادية، وأظهرت النتائج أنّ مستوى الأداء كان دون المستوى المتوقّع، وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء بين مديري المدارس الإبتدائية والمدارس الإعدادية في البحرين.



## 2.2.2 الدراسات الأجنبية :

دراسة فولر وآخرون (Fuller and others, 2015)

التي هدفت إلى تقييم خطط تقييم مدرء المدارس في الولايات المتحدة، ولتحقيق ذلك الهدف تم مسح البيانات وتحليل مكونات الوثائق الخاصة بنظم تقييم مدرء المدارس لكل ولاية من الولايات الخمسين بالإضافة إلى العاصمة واشنطن، وأظهرت النتائج اشتراك نظم تقييم مدرء المدارس في الولايات المتحدة في اعتماد تقديرات تحصيل الطلاب ونوعية المناخ المدرسي، كمعايير أساسية في تقييم فعالية مدرء المدارس.

دراسة جولدرينج (Goldring and others, 2015)

التي هدفت إلى تسليط الضوء على مصادر متعددة لبيانات تقييم مدرء المدارس، وتوضيح توجهات مديري المدارس نحو التغذية الراجعة التي يقدمها المرؤوسون فيما يتعلق بفعاليتهم القيادية، وذلك من خلال مراجعة التقييم الذاتي للمدير والتقييمات الصادرة من المرؤوسين، للتعرف على كيفية تعامل مديري المدارس مع تلك البيانات وكيفية تفسيرهم للتغرات، حيث تم استخدام المقابلة كأداة لجمع البيانات من (14) مديراً في منطقة المدارس الحضرية في جنوب شرق الولايات المتحدة، ومن ثم تم اعتماد التحليل النوعي للكشف عن توجهات مديري المدارس وردود فعلهم على تقييمات المرؤوسين لفعاليتهم القيادية، وأظهرت النتائج أنّ مديري المدارس غالباً يعانون من التنافر المعرفي عندما تتناقض تقييمات المرؤوسين مع تقييمهم الذاتي، وأوضحت الدراسة أهمية ذلك في تحسين فعالية مدرء المدارس وتوجيههم نحو الكيفية السليمة لتقييم ذاتهم.

دراسة ليو وآخرون (Liu and others, 2015)

التي هدفت التعرف إلى المعايير المهنية وتقييم الأداء لمديري المدارس في الصين، والتي تم من خلالها عرض نتائج تحليل سياسة معايير الأداء المهني لمديري المدارس الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الصينية لأول مرة في شهر شباط عام (2013)، حيث هدفت الدراسة أيضاً إلى الكشف عن مدى تطور تقييم مديري المدارس في الصين والتوقعات المأمولة منهم، وذلك عن طريق إجراء تحليل مقارن مع معايير ترخيص مديري المدارس في الولايات المتحدة لعام (2008)، حيث أوضحت النتائج وجود فروق واختلاف كبير في توقعات الأداء المهني لمديري المدارس بين الصين والولايات المتحدة.

دراسة موينتش (Muenich, 2014)

التي هدفت التعرف إلى وجهة نظر مدرء المدارس الثانوية في مينيسوتا نحو تقييم أدائهم، وذلك للتأكد من وضوح المفاهيم العامة المتعلقة بتقييم الأداء الوظيفي لدى مدرء المدارس، من خلال تطبيق استبانة خاصة، أظهرت نتائج تحليلها أن التقييمات عادلة ومتسقة من وجهة نظر مدرء المدارس، باستثناء التقييمات المتعلقة بالنمو المهني، كما وأظهرت موافقة (88%) من المبحوثين على أن ينبغي إدراج بيانات إنجاز الطلبة في عملية التقييم، في حين أيد (75%) من المبحوثين نص أحد نظم التقييم الذي ينص على أن بيانات الإنجاز الطلابي تشكل نسبة (35%) من تقييم أداء مدير المدرسة.

دراسة أورفانوس (Orphanos, 2013)

التي هدفت التعرف إلى ما يهّم مدرء المدارس عند تقييمهم للمعلمين، وذلك للكشف عن مدى قدرة المدرء على التمييز بين المعلمين الفعالين وغير الفعالين، ولتحقيق ذلك تم تطبيق استبانة خاصة على (80) مدير مدرسة في قبرص، بالإضافة إلى تحليل البيانات الخاصة بأداء المعلمين ضمن برنامج إعداد المعلم، وأشارت النتائج إلى أن تقييمات مدرء المدارس تتضمن قدرة تمييزية كافية لتحديد مستوى فعالية المعلمين.

دراسة بابو (Babo, 2009)

التي هدفت إلى تقييم مدير المدرسة باستخدام معايير (ISLLC) المشتركة لاتحاد قادة المدارس في ولاية نيو جيرسي، ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام استبانة متعددة الاختيارات اشتملت على (66) فقرة لقياس المواقف والتصوّرات، وكل ذي أهمية عند وضع وتطوير مبادئ التقييم النهائي، حيث تم تطبيقها على عينة الدراسة التي تكوّنت من (485) من مديري مدارس نيو جيرسي، وأظهرت النتائج بناءً على تحليلات البيانات الوصفية للمعايير المشتركة لاتحاد قادة المدارس، ترتيبها على النحو التالي:

1\_ وضع رؤية والسعي لتحقيقها. 2\_ تركيز مديري المناطق على التعليم والتعلم.

3\_ الإدارة والتنظيم. 4\_ التعاون مع المجتمع المحلي.

5\_ التصرف بطريقة أخلاقية. 6\_ فهم السياق وشموليته.

دراسة ويليامز (Williams, 2009)

التي هدفت إلى تقييم الأداء الداخلي لمدير المدرسة المبني على معايير اتحاد قادة المدارس، من خلال التدريب لتحسين تعلّم الطلاب، ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام استبانة خاصة للتقويم تكوّنت من (179) بنداً، فيما يتعلّق بالصفات الشخصية لمدير المدرسة والمعرفة والأداء ، وقد تمّ تطبيقها مرتين (قبل التدريب وبعده) على عينة الدراسة التي تكوّنت من (16) مديراً متديراً ومسجلاً في الدورات التدريبية لمدة سنة في واشنطن، وأظهرت النتائج أنّ النموذج السائد في تقويم المديرين المتدربين قد ساعد الإدارة المدرسية في إعداد برامج تأهيلية خلال فترة التدريب، وساعد المديرين المتدربين في اكتساب المهارات الضرورية التي تمكّنهم من توجيه سلوكهم وتغييره تجاه النتائج المرغوبة، كما أظهرت أنّ إشراك المديرين المتدربين في تقويم أنفسهم سوف تُعزّز قيادتهم ومهارة صنع القرار.

دراسة كاتانو وسترونج (Catano & Stronge, 2006)

التي هدفت التعرف إلى ما يُتوقّع من مديري المدارس، ومدى التطابق بين تقويم المدير ومعايير الأداء ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان تحليل المحتوى الكمي والنوعي لدراسة أدوات التقييم الرئيسية والمعايير المهنية لمديري المدارس، وتمّ تصميم أداتين لتقييم مستوى مديري المرحلة الدنيا، وواحدة لتقييم مديري المرحلة المتوسطة، بالإضافة إلى أداتين لتقييم مديري المرحلة العليا، باستخدام معايير وصفية تحليلية لجميع أدوات تقييم مديري المدارس، حيث تمّ تطبيقها على عينة الدراسة التي تكوّنت من (132) مديراً من مديري مدارس ولاية فرجينيا، وأشارت النتائج إلى أنّ معايير التقويم في ولاية فرجينيا قد ركّزت على القيادة المدرسية والإدارة التنظيمية، وعلى أهمية علاقة المدير بالمجتمع المحلي ، وكذلك أنّ بعض المسؤوليات الإدارية في نظام التقويم منسجمة مع معايير التقويم وبعضها الآخر أقلّ إنسجاماً.

دراسة جولدريج (Goldring, 2006)

التي هدفت إلى قياس كفاية القيادة التعليمية لمديري المدارس في منطقة جنوب رون، ولتحقيق ذلك الهدف تم تطبيق استبانة خاصة على عينة الدراسة التي تكوّنت من (45) مدير من أصل (52) مديراً لمدارس منطقة جنوب رون التعليمية، وأظهرت النتائج أنّ مديري المدارس بحاجة إلى معرفة المناهج وطرق التدريس، كما أنّه لا يوجد تحديد للمعرفة الإجرائية التي تساعد المديرين على تحسين التعليم، وأنّ

الطرق المتبعة في الدراسة تقيس بيانات مختلفة، وتبين أيضاً أنّ أكثر الأدوات فاعليّة في قياس الكفايات هو أسلوب الأسئلة مفتوحة الإجابة.

دراسة ريد (Reid, 2006)

التي هدفت إلى تقييم مديري المدارس من خلال تحليل السّجل الأكاديمي لأداء الطلبة، وذلك للتعرف إلى العلاقة بين أداء مديري المدارس والأداء الأكاديمي للطلبة، والكشف عن فاعليّة الإتجاه الحديث في أدوات تقييم مديري المدارس من خلال استخدام بيانات أداء الطلبة الأكاديمي، ولتحقيق ذلك قام الباحث بمراجعة بيانات الأداء للطلبة في عدد من المدارس ومقارنتها بنتائج تقييم أداء مديري المدارس التابعة لهم على أدوات التقييم المعتمدة للمدارس، ولم تُظهر النتائج دلالات إحصائية على وجود ارتباط بين أداء مديري المدارس وأداء الطلبة الأكاديمي، كما أظهرت الدراسة أنّ استخدام بيانات أداء الطلبة الأكاديمي في أدوات التقييم لا يعكس مؤشرات واضحة لأداء مدير المدرسة.

دراسة تولر (Toler, 2006)

التي هدفت التعرف إلى واقع تقويم أداء مديري المدارس في الكومنولث في فرجينيا، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث بدراسة وثائق تقييم مدير المدرسة من (132) مدرسة موزّعة في ولاية فرجينيا، وقام بإجراء مسح لمديري الموارد البشرية في كل قسم لجمع البيانات الديموغرافية وغيرها حول ممارسات التقييم المستخدمة من قبل الأقسام، وكذلك جمع البيانات عن كيفية تعرف مديري المدارس للأداء المتميز، وأظهرت النتائج وجود إنفاق على أنّ عملية التقويم يجب أن توضع في الوضع الصحيح للحصول على مديرين فاعلين وبالتالي توفير مدارس فاعلة، وأظهرت أنّ أكثر من نصف المستجيبين أي حوالي 67% استخدموا إجراءات ملائمة لمراجعة ممارسات تقويم المديرين، حيث إنّ 33% من التقسيمات المدرسية لم تضع ممارسات التقويم في الموضع الملائم، وتعتبر هذه نسبة كبيرة.

دراسة وايت (White, 2004)

التي هدفت إلى تقييم مديري المدارس الثانوية في ولاية ميسوري في الولايات المتحدة الأمريكية، واختبار ممارسات لتقييم المدير الحالي، ولتحقيق ذلك فقد أجاب المديرون على (27) سؤالاً حول فهمهم لعمليات التقييم المستخدمة من قبل الولاية لتقييم مديري المدارس، وأظهرت النتائج أنّ أداء المدير على التقييم يتأثر بالغرض من التقييم، فاعليته، تأثيره، علاقته بالهدف الموصول، ونوعية المفحوصين، كما وبيّنت

الدراسة أنّ الغالبية العظمى من مديري المدارس لم يتمكنوا من تحقيق أهداف التقييم لعدم معرفتهم بمعايير تصنيف الأداء، والكثير منهم لم يقابلوا المشرفين المسؤولين عن التقييم لتلقي التغذية الراجعة.

دراسة ثورنز (Thorns, 2002)

التي هدفت إلى تقييم المعلمين لأداء مديري المدارس باستخدام معايير اتحاد قادة المدارس بين الولايات، ولتحقيق ذلك تم تطبيق إستبانة خاصة اشتملت على أنشطة الأداء المرتبطة مع المعايير الستة لاتحاد ترخيص قادة المدارس بين الولايات وهي: تطوير رؤية مشتركة للمدرسة، خلق بيئة تعلم داعمة، توفير بيئة تعلم آمنة، التعاون مع المجتمع المحلي، الإلتزام بأخلاقيات ومبادئ الإدارة، وفهم المحيط السياسي والإجتماعي ومدى التأثير فيه، حيث أجاب (253) من معلمي المدارس في ولاية ميشيغان على فقرات الإستبانة من أصل (647) معلم، وأشارت النتائج إلى أنّ هناك ضعف في أداء مديري المدارس اعتماداً على تلك المعايير وأنهم بحاجة إلى المزيد من التدريب والإرشاد.

دراسة ستاين (Stine, 2001)

التي هدفت إلى تطوير نظام تقييم يهدف إلى تحسين أداء مدير المدرسة ومساءلته، وذلك من خلال تحليل نظم التقييم في (17) مدرسة في كاليفورنيا، بحيث ركزت على الصعوبات التي تواجه عملية تحسين أداء مدير المدرسة ومساءلته، وبيّنت الدراسة أنّ هناك هدفين رئيسيين من عملية التقييم هما: تسهيل القرارات الإدارية المتعلقة بالموظفين، وإرشاد الموظفين في عملهم، وكذلك بيّنت أنّ معايير تقييم أداء مدير المدرسة لا بدّ أن تتضمن مهارات التخطيط والقدرة على تحديد الأهداف، بالإضافة إلى المهارات التنظيمية ومهارات الإتصال، كما وتبيّن أنّ تلك النظم التي تم تحليلها تفتقر إلى خطط لتحسين أداء مدير المدرسة.

### 3.2 التّعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الإستعراض الموجز للدراسات السابقة نلاحظ أنّها اشتركت في ذات الهدف الرئيسي، حيث أكّدت على أهمية تقييم أداء مديري المدارس من عدّة جوانب، بهدف تطوير الأداء الإداري التربوي باعتباره عاملاً أساسياً ومهماً لنجاح المسيرة التربوية والتعليمية، حينئذٍ يعتبر إختلاف الدراسات في مجالات تقييم أداء مديري المدارس والتنوّيع فيها، عاملاً إيجابياً خادماً للمسؤولين في القطاع التربوي،

حيث يُمكنهم الإحاطة بجميع الجوانب الإدارية التربوية، من خلال متابعة نتائج الدراسات والإطلاع على تفاصيل محتواها.

وقد تميّزت دراسة الجلال (2016) عن بقية الدراسات بأن هدفت إلى بناء بطارية إختبارات لتقييم أداء مدير المدرسة، من خلال ثلاثة مقاييس تتعلّق بالمكوّنات المعرفية، الإنفعالية، والأدائية الخاصة بمدير المدرسة، بحيث أثبتت قدرتها على تحقيق الغرض المقصود منها، وذلك بعد مراجعة الباحثة للكثير من نماذج تقييم أداء مديري المدارس، والتي قامت بتوضيحها وعرضها في دراستها.

أمّا من حيث عينة الدراسة الخاصة بكلّ منها، فقد ظهر اختلاف في المُسمّى الوظيفي للمبحوثين، حيث تمثّلت العينة في بعض الدراسات بمديري المدارس فقط، أو بالمعلّمين فقط، في حين كانت العينة في البعض الآخر إمّا مديري المدارس والمعلّمين، أو مديري المدارس والمشرفين التربويين، أي أنّ تقييم أداء مديري المدارس قد ورد بنوعيه الذاتي والغيري.

وقد كانت الإستبانة هي أداة الدّراسة في أغلب الدّراسات، باستثناء دراسة (الغامدي، 2006) التي اعتمدت مقياس هالينجر كأداة لقياس فاعلية أداء مديري مدارس التعليم العام، والذي يُعتبر من أكثر أدوات التّقويم الإداري التّربوي دقّة وموضوعيّة بالإضافة إلى دراسة (Reid, 2006) التي استخدم فيها الباحث أسلوب تحليل السّجل الأكاديمي لأداء الطلبة، ومن ثمّ مقارنتها بنتائج تقييم أداء مديري المدارس للتعرف إلى العلاقة بينهما.

وكذلك دراسة (Goldring and others, 2015) حيث استخدم الباحثون المقابلة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة ومن ثمّ التحليل النوعي لها.

ولقد أسهمت تلك الدّراسات السابقة في إثراء هذا البحث ودعمه، حيث استفادت الباحثة منها في تكوين تصوّر شامل عن موضوع البحث، والتمكّن من إعداد الإطار النظري وتحديد المنهج المناسب لبحثها، وكذلك تحديد الأداة المناسبة والتي تمثّلت في الإستبانة وكيفية اختيار مجالاتها وفقراتها ومقياس تدرّج الإجابات، إلى جانب التعرف إلى نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للبحث، وكيفية عرض النتائج وتفسيرها.

ولا بُدَّ من الإشارة إلى أنّ هذا البحث قد تميّز عن تلك الدّراسات السابقة، بتقيّمه لأداء مديري المدارس المختلطة، كنوع من التجديد والأصالة والبعد عن التقليد، حيث تمّ تسليط الضوء على قضية التعليم المختلط المهمّشة نوعاً ما، خاصّةً في الأبحاث التربوية العربية، إذ لاحظت الباحثة أثناء عمليّة البحث من أجل إعداد الإطار النظري قلة الأبحاث والدّراسات المتعلّقة بتلك المسألة، وافتقار المكتبات إلى المراجع والأدبيات الخاصّة بالتعليم المختلط، حينئذٍ اشتمل هذا البحث على مسألتين رئيسيتين هما: تقيّم أداء مديري المدارس، والتعليم المختلط.

### الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل التعريف بمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، والأداة التي استخدمت في الحصول على البيانات، بالإضافة إلى صدقها وثباتها، كما تناول إجراءات تطبيق الدراسة ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها والتحقق من فرضياتها، وفيما يأتي بيان ذلك:

#### 1.3 منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة.

#### 2.3 مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس المختلطة الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم، العاملين في الفصل الأول من السنة الدراسية 2017 \_ 2018 م، والبالغ عددهم (1211) موزعين على (27) مدرسة خاصة و(45) مدرسة حكومية، كما رُصدت في سَجَلات مديرية التربية والتعليم لمحافظة بيت لحم.

#### 3.3 عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية عنقودية (على أساس أنّ المدرسة تُمثّل عنقوداً)، حيث بلغ معلماً عددها (20) مدرسة مختلطة خاصة وحكومية، أيّ بنسبة (27%) من مجتمع الدراسة، تضم (350) ومعلمة من معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم، حيث تمّ توزيع (350) إستبانة على أفراد



عينة الدراسة، في حين بلغ عدد المستجيبين (303) فرداً، وكانت الإستبانة الصالحة للتحليل (290) فقط، أي بنسبة (83%) من الإستبانة التي تم توزيعها.

### 4.3 أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالإطلاع على مجموعة من الدراسات التربوية المختصة، ومراجعة الأدب الإداري التربوي واستشارة ذوي الخبرة والإختصاص بالإدارة المدرسية والتعليم المختلط، ومن ثم قامت ببناء فقرات الإستبانة الخاصة بهذه الدراسة لكل من مجالاتها الثلاثة، حيث استفادت من الإستبانة الواردة في دراسة حمد (2014)، دراسة أبو سمرة وأبو كرش (2012)، دراسة الطعاني (2012)، ودراسة المسوري (2012).

### 5.3 وصف الأداة:

اشتملت أداة الدراسة على جزأين، الأول منها احتوى على معلومات عامة للتعريف بالمستجيب وهي: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الجهة المشرفة على المدرسة، والمرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة.

أما الجزء الثاني فقد اشتمل على فقرات مجالات الإستبانة الثلاثة التي تمثل مهام مدير المدرسة المراد تقييمها وهي:

1\_ المجال الأول: مجال الإهتمام بالبيئة المدرسية وإقامة العلاقات الإنسانية، ويشمل (20) فقرة.

2\_ المجال الثاني: مجال المدير مشرف مقيم في مدرسته، ويشمل (19) فقرة.

3\_ المجال الثالث: مجال رعاية الأنشطة المدرسية، ويشمل (17) فقرة.

بحيث اشتملت الإستبانة في صورتها النهائية على جزأين، وثلاثة مجالات، و (56) فقرة.

### 6.3 صدق الأداة:

قامت الباحثة بتصميم الإستبانة بصورتها الأولية، وعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والدراية في البحث العلمي، والإختصاص في موضوع دراستها، للتحقق من سلامتها اللغوية وصدق محتوى فقراتها، والتأكد من ملاءمتها لقياس ما وُضعت لأجله، كما وقامت بإجراء التعديل اللازم على بنود فقراتها وفقاً لملاحظاتهم، من خلال حذف وإضافة الفقرات التي أجمع عليها أكثرهم.

حيث تمّ تعديل بعض الفقرات كما هو آت:

\_ الفقرة رقم (5) التي نصّت على (يوفّر أجهزة حاسوب ووسائل تعليميّة تكنولوجيّة) إلى (يوفّر وسائل تعليميّة تكنولوجيّة).

\_ الفقرة رقم (35) التي نصّت على (يفوض العاملين وفقاً لمؤهلاتهم) إلى (يفوض الصّلاحيات للعاملين وفقاً لمؤهلاتهم).

\_ الفقرة رقم (39) التي نصّت على (يشرك المعلمين في التخطيط لأنشطة المدرسية وتوزيع مسؤوليّات الإشراف عليها) إلى (يشرك المعلمين في التخطيط لأنشطة المدرسية).

\_ الفقرة رقم (41) التي نصّت على (يشرك المجتمع المحلي في اختيار الأنشطة المدرسية) إلى (يشرك المجتمع المحلي في اختيار الأنشطة اللامنهجيّة).

\_ الفقرة رقم (55) التي نصّت على (يشرك المجتمع المحلي في تمويل الأنشطة المدرسية) إلى (يشرك المجتمع المحلي في دعم الأنشطة المدرسية).

وتمّ حذف الفقرات الآتية:

\_ الفقرة رقم (24) التي نصّت على (يعمل على تطوير المنهاج لخدمة جنسيّ الطلبة).

\_ الفقرة رقم (36) التي نصّت على (يتابع مشكلات و حاجات جنسيّ الطلبة).

\_ الفقرة رقم (51) التي نصّت على (يساعد الطلبة على تحقيق ذاتهم من خلال الأنشطة المدرسية التي تناسب ميولهم).

وكذلك تمّ إضافة الفقرة رقم (31) والتي نصّت على (يحثّ المعلمين على التّويع في أساليب التّدريس).

كما وتمّ تحويل الفقرات المركّبة إلى فقرتين منفصلتين وذلك كما في الفقرات الآتية:

\_ الفقرة رقم (4) التي نصّت على (يتفقد متطلبات الغرف الصفيّة ونظافتها) والتي تمّ تحويلها إلى فقرتين:

الأولى (يتفقد متطلبات الغرف الصفيّة) والثانية (يتفقد نظافة الغرف الصفيّة).

\_ الفقرة رقم (21) التي نصّت على (يتابع سجلات الحضور والغياب الخاصة بالطلبة والمعلمين) بحيث تمّ تحويلها إلى فقرتين: الأولى (يتابع سجلات الحضور والغياب الخاصة بالطلبة) والثانية (يتابع سجلات الحضور والغياب الخاصة بالمعلمين).

\_ الفقرة رقم (22) التي نصّت على (يبحث في أسباب غياب الطلبة والمعلمين) بحيث تمّ تحويلها إلى فقرتين: الأولى (يبحث في أسباب غياب الطلبة) والثانية (يبحث في أسباب غياب المعلمين).

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الإستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الإستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات.

والجدول رقم (1.3) الوارد في الصفحة التالية يبيّن ذلك:

جدول (1.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.6**	0.00	20	0.6**	0.00	39	0.7**	0.00
2	0.7**	0.00	21	0.6**	0.00	40	0.7**	0.00
3	0.7**	0.00	22	0.6**	0.00	41	0.78**	0.00
4	0.7**	0.00	23	0.6**	0.00	42	0.7**	0.00
5	0.7**	0.00	24	0.6**	0.00	43	0.7**	0.00
6	0.6**	0.00	25	0.6**	0.00	44	0.7**	0.00
7	0.6**	0.00	26	0.6**	0.00	45	0.6**	0.00
8	0.6**	0.00	27	0.6**	0.00	46	0.7**	0.00
9	0.7**	0.00	28	0.6**	0.00	47	0.7**	0.00
10	0.7**	0.00	29	0.6**	0.00	48	0.7**	0.00
11	0.6**	0.00	30	0.7**	0.00	49	0.7**	0.00
12	0.5**	0.00	31	0.7**	0.00	50	0.7**	0.00
13	0.6**	0.00	32	0.7**	0.000	51	0.7**	0.000
14	0.7**	0.00	33	0.7**	0.00	52	0.6**	0.00
15	0.8**	0.00	34	0.7**	0.00	53	0.7**	0.00
16	0.7**	0.00	35	0.7**	0.00	54	0.5**	0.00
17	0.6**	0.00	36	0.7**	0.00	55	0.7**	0.00
18	0.6**	0.00	37	0.7**	0.00	56	0.6**	0.00
19	0.6**	0.00	38	0.7**	0.00			

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### 7.3 ثبات الأداة :

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الإستبانة من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة الثلاثة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لتقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم (0.98)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة ثبات مقبولة تربوياً وعلمياً، وأنها تفي بأغراض الدراسة. والجدول رقم (2.3) في الصفحة التالية يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (2.3): نتائج معامل الثبات لمجالات الدراسة

معامل الثبات	المجالات
0.95	الإهتمام بالبيئة المدرسية وإقامة العلاقات الإنسانية
0.95	المدير مشرف مقيم في مدرسته
0.95	رعاية الأنشطة المدرسية
0.98	الدرجة الكلية

### 8.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

قامت الباحثة بتوضيح مبررات دراستها لذوي السلطة والمسؤولية وإقناعهم بأهميتها، من أجل الحصول على تسهيل مهمّة للوصول إلى كلّ المعلومات المطلوبة، ومن ثم قامت بالرجوع إلى مديرية التربية والتعليم العالي لمحافظة بيت لحم للحصول على البيانات التفصيلية المتعلقة بمجتمع دراستها، بالإضافة إلى إذن توزيع الاستبانة البحثية، والتي تمّ تطبيقها على عينة عشوائية عنقودية، وذلك بعد توضيح طبيعة الدراسة وأهدافها للمبحوثين اتّباعاً لأخلاقيات البحث العلمي.

ومن ثم قامت الباحثة بجمع الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل، وصولاً إلى الخطوة الهامة المتمثلة في المعالجة الإحصائية لبيانات الاستبانات، حيث قامت الباحثة باستخدام البرامج المناسبة لتحويل الإستجابات اللفظية إلى إستجابات رقمية، وتمكّنت من الإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسير النتائج، وتوصّلت إلى مدى تطابقها أو تعارضها مع فرضيات الدراسة، ومن ثمّ إصدار الحكم عليها بالرفض أو القبول، وفي النهاية قامت الباحثة بمناقشة النتائج النهائية، وصياغة توصياتها واقتراحاتها بناءً عليها.

### 9.3 متغيرات الدراسة:

تضمّنت الدراسة قسمين من المتغيرات هما:

#### 1\_ المتغيرات المستقلة:

1. جنس المعلمين.
2. سنوات الخبرة للمعلمين ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

3. المؤهل العلمي للمعلمين وله ثلاثة مستويات (أقل من بكالوريوس ، بكالوريوس ، أعلى من بكالوريوس).

4. الجهة المشرفة على المدرسة ولها مستويان (الخاصة ، الحكومية).

5. المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة ولها ثلاثة مستويات (أساسي دنيا ، أساسي عليا ، ثانوي).

## 2\_ المتغير التابع:

تقديرات تقييم عينة الدراسة لأداء مديري المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم.

### وصف متغيرات أفراد العينة:

ويبين الجدول رقم (3.3) الوارد في الصفحة التالية توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس أن نسبة 21% للذكور، ونسبة 79% للإناث. ويبين متغير سنوات الخبرة أن نسبة 23.8% لأقل من 5 سنوات، ونسبة 37.9% من 5-10 سنوات، ونسبة 38.3% ل أكثر من 10 سنوات. ويبين متغير المؤهل العلمي أن نسبة 4.8% لأقل من بكالوريوس، ونسبة 75.5% للبكالوريوس، ونسبة 19.7% لأعلى من بكالوريوس. ويبين متغير الجهة المشرفة على المدرسة أن نسبة 51% خاصة، ونسبة 49% حكومية. ويبين متغير المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة أن نسبة 43.1% لأساسي دنيا، ونسبة 31.7% لأساسي عليا، ونسبة 25.2% للثانوي.

وذلك موضّح في الجدول رقم (3.3) الوارد في الصفحة التالية:

جدول (3.3): توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب متغيرات الدّراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	61	21.0
	أنثى	229	79.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	69	23.8
	من 5-10 سنوات	110	37.9
	أكثر من 10 سنوات	111	38.3
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	14	4.8
	بكالوريوس	219	75.5
	أعلى من بكالوريوس	57	19.7
الجهة المشرفة على المدرسة	الخاصة	148	51.0
	الحكومية	142	49.0
المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة	أساسي دنيا	125	43.1
	أساسي عليا	92	31.7
	ثانوي	73	25.2

### 10.3 المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة في معالجة البيانات الخاصة بالدّراسة برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وقامت بفحص فرضيات الدّراسة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) و ذلك باستخدام ما يأتي:

1\_ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2\_ إختبار ت للعينات (T.test) لفحص الفرضيات ذات المتغير بمستويين كما هو في الفرضية الأولى والرابعة.

3\_ تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفرضيات ذات المتغير بثلاثة مستويات فأكثر، كما هو في الفرضية الثانية والثالثة والخامسة .

4\_ إختبار LSD للمقارنات البعدية.

5\_ معادلة كرونباخ ألفا.

6\_ ومعامل ارتباط بيرسون.

#### 1.4 تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو "تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم" من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها.

وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد المقياس الوزني التالي:

جدول(1.4): درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.3 فأقل
متوسطة	2.3-3.67
عالية	3.68 فأعلى

#### 2.4 نتائج أسئلة الدراسة:

##### 1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الإستبانة التي تعبر عن تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة

بيت لحم لأداء مديريهم، كما بيّنها الجدول رقم(2.4) الوارد في الصفحة التالية:



جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لمجالات تقيّم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجالات	الرقم
عالية	0.6	4.0	المدير مشرف مقيم في مدرسته	2
عالية	0.6	3.8	الإهتمام بالبيئة المدرسيّة وإقامة العلاقات الإنسانيّة	1
عالية	0.7	3.7	رعاية الأنشطة المدرسيّة	3
عالية	0.6	3.9	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد

عينة الدّراسة على تقيّم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم أن المتوسط

الحسابي للدرجة الكلية (3.9) وانحراف معياري (0.6) وهذا يدل على أن تقيّم معلّمي المدارس المختلطة

في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم جاء بدرجة عالية. ولقد حصل مجال المدير مشرف مقيم في مدرسته

على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.0)، يليه مجال الإهتمام بالبيئة المدرسيّة وإقامة العلاقات

الإنسانيّة، يليه مجال رعاية الأنشطة المدرسيّة، وقد جاءت جميع المجالات بدرجة عالية.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على

فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الإهتمام بالبيئة المدرسيّة وإقامة العلاقات الإنسانيّة.

وذلك موضّح في الجدول رقم (3.4) الوارد في الصفحة التالية:

جدول(3.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لمجال الإهتمام بالبيئة المدرسيّة وإقامة العلاقات الإنسانيّة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
20	يبنى جسور الأخوة بين جنسيّ الطلبة	4.1	0.7	عالية
18	يُقيم علاقات طيّبة مع المجتمع المحليّ	4.1	0.8	عالية
10	يوقّر عنصر الأمان في المدرسة	4.1	0.8	عالية
12	يهتمّ بالجانب الصّحيّ للمقصف المدرسي	4.1	0.8	عالية
19	يُوضّح لأولياء الأمور مشاكل الطّلبة بصراحة	4.1	0.9	عالية
14	يوقّر ثقافة مدرسيّة تتسم بالتسامح	4.0	0.8	عالية
1	يُوقّر مستلزمات المدرسة بما يُلائم جنسيّ الطلبة	3.9	0.7	عالية
2	يُتابع أمور الصيانة اللازمة للمدرسة	3.9	0.8	عالية
5	يتفقّد نظافة الغرف الصّفيّة	3.9	0.8	عالية
3	يتابع المرافق الصّحية الخاصة بجنسيّ الطلبة	3.9	0.8	عالية
9	يهتمّ بالجانب الجمالي للمدرسة	3.9	0.9	عالية
4	يتفقّد متطلبات الغرف الصّفيّة	3.8	0.8	عالية
15	يوقّر الظروف التي تزيد من الإلتناء لمهنة التّعليم	3.8	0.9	عالية
16	يقدّر جهود العاملين في المدرسة	3.8	1.0	عالية
11	يحدّث على تدريب الطلبة على كميّة التعامل مع حالات الطوارئ	3.7	0.9	عالية
17	يُشرك العاملين في صناعة القرارات المدرسيّة	3.7	0.9	عالية
6	يوقّر وسائل تعليميّة تكنولوجيّة	3.6	0.9	متوسطة
8	يوقّر تجهيزات مختبر العلوم	3.6	1.0	متوسطة
7	يوقّر الخدمات الفنيّة للمكتبة (فهرسة ، تصنيف)	3.4	1.0	متوسطة
13	يعتمد مبدأ التّنوع في جنسيّ المعلّمين عند التّوظيف	3.4	1.0	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.8	0.6	عالية

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على مجال الإهتمام بالبيئة المدرسيّة وإقامة العلاقات الإنسانيّة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.8) وانحراف معياري(0.6) وهذا يدل على أن مجال الإهتمام بالبيئة المدرسيّة وإقامة العلاقات الإنسانيّة جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج أنّ(16) فقرة جاءت بدرجة عالية و(4) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يبنى جسور الأخوة بين جنسيّ الطلبة" على أعلى متوسط حسابي(4.1)، ويليهما فقرة "يقيم علاقات طيّبة مع المجتمع المحليّ" بمتوسط حسابي(4.1). وحصلت الفقرة "يعتمد مبدأ التّنوع في جنسيّ المعلّمين عند

التوظيف" على أقل متوسط حسابي(3.4)، يليها الفقرة "يوفر الخدمات الفنية للمكتبة(فهرسة ، تصنيف)" بمتوسط حسابي(3.4).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المدير مشرف مقيم في مدرسته، والجدول رقم(4.4) يوضح ذلك:

جدول(4.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المدير مشرف مقيم في مدرسته

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	يتابع سجلات حضور المعلمين	4.4	0.7	عالية
5	يبحث في أسباب غياب المعلمين	4.3	0.8	عالية
6	يتابع كُرَاسات التحضير اليومي للمعلمين	4.3	0.7	عالية
1	يُواظب على حضور الطابور الصباحي	4.2	0.9	عالية
11	يحدث المعلمين على التنوع في أساليب التدريس	4.2	0.7	عالية
8	يتابع كشوفات تحصيل الطلبة	4.1	0.8	عالية
12	يتابع قدرة المعلمين على الإدارة الصفية	4.1	0.7	عالية
2	يتابع سجلات حضور الطلبة	4.1	0.9	عالية
7	يُشرف على سير الإمتحانات المدرسية	4.1	0.8	عالية
10	يُقوم الأداء المهني للمعلمين	4.0	0.7	عالية
13	يُقدم التغذية الراجعة للمعلمين بعد كل زيارة صفية	4.0	0.8	عالية
9	يُناقش نتائج التحصيل الأكاديمي للطلبة مع أولياء الأمور	4.0	0.9	عالية
4	يبحث في أسباب غياب الطلبة	3.9	0.9	عالية
14	يحدث المعلمين على حضور الدورات التدريبية لتطوير مهاراتهم الوظيفية	3.9	1.1	عالية
18	يُفوض الصلاحيات للعاملين وفقاً لمؤهلاتهم	3.9	0.8	عالية
16	يُشجع المعلمين على تبادل الزيارات الصفية لتبادل الخبرات المهنية	3.9	0.9	عالية
19	يُنوع في أساليبه الإشرافية بما يتفق مع الهدف	3.8	0.8	عالية
17	يُشرك المعلمين في وضع الخطط العلاجية لجوانب قصورهم المهني	3.8	0.8	عالية
15	يحدث المعلمين على إجراء البحوث التربوية في مجال تخصصهم	3.6	1.1	متوسطة
	الدرجة الكلية	4.0	0.6	عالية

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المدير مشرف مقيم في مدرسته أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(4.0) وانحراف معياري(0.6) وهذا يدل على أن مجال المدير مشرف مقيم في مدرسته جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج أن (18) فقرة جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يتابع سجلات حضور المعلمين" على أعلى متوسط حسابي (4.4)، يليها فقرة "يبحث في أسباب غياب المعلمين" بمتوسط حسابي (4.3). وحصلت الفقرة "يبحث المعلمين على إجراء البحوث التربوية في مجال تخصصهم" على أقل متوسط حساب (3.6)، يليها الفقرة "يشارك المعلمين في وضع الخطط العلاجية لجوانب قصورهم المهني" بمتوسط حسابي (3.8).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال رعاية الأنشطة المدرسية، والجدول رقم (5.4) يوضح ذلك:

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال رعاية الأنشطة المدرسية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	يبحث الطلبة على العمل بروح الفريق	4.1	0.8	عالية
1	يُوفّق بين الجانب الترفيهي والجانب التعليمي عند التخطيط للأنشطة المدرسية	3.9	0.9	عالية
5	يُنوّع في الأنشطة المدرسية بما يتناسب مع جنسي الطلبة	3.9	0.8	عالية
9	يُطوّع الأنشطة المدرسية لتحقيق وظائف تربوية	3.9	0.8	عالية
16	يقدّم الحوافز للطلبة المشاركين في الأنشطة المدرسية	3.9	0.9	عالية
2	يشارك المعلمين في التخطيط للأنشطة المدرسية	3.9	0.9	عالية
10	يُعالج مشاكل الطلبة السلوكية من خلال الأنشطة المدرسية	3.8	0.8	عالية
8	يتابع تقارير مشرفي الأنشطة المدرسية من أجل تطويرها	3.7	1.0	عالية
7	يقدّم التغذية الراجعة بعد تنفيذ كلّ نشاط مدرسي	3.7	0.9	عالية
12	يوظّف الرحلات المدرسية لتعزيز الروح الوطنية لدى الطلبة	3.7	1.0	عالية
17	يشارك المجتمع المحلي في دعم الأنشطة المدرسية	3.7	0.9	عالية
14	يتابع سجلات الإذاعة المدرسية	3.6	1.0	متوسطة
15	يبحث جنسي الطلبة على المشاركة في الحركة الكشفية	3.5	1.1	متوسطة
3	يشارك الطلبة في اختيار الأنشطة المدرسية	3.5	1.0	متوسطة
11	يُمنّي الجانب الوجداني للطلبة من خلال الأنشطة الفنية	3.5	1.1	متوسطة
4	يشارك المجتمع المحلي في اختيار الأنشطة الآمنهجية	3.5	1.0	متوسطة
13	يوظّف المسرح المدرسي لتوعية الطلبة	3.3	1.2	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.7	0.7	عالية

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال رعاية الأنشطة المدرسية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.7) وانحراف معياري (0.7) وهذا يدل على أن مجال رعاية الأنشطة المدرسية جاء بدرجة عالية. كما تشير النتائج أن (11) فقرة جاءت بدرجة عالية، و (6) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يحث الطلبة على العمل بروح الفريق" على أعلى متوسط حسابي (4.1)، يليها فقرة "يؤفق بين الجانب الترفيهي والجانب التعليمي عند التخطيط للأنشطة المدرسية" بمتوسط حسابي (3.9). وحصلت الفقرة "يوظف المسرح المدرسي لتوعية الطلبة" على أقل متوسط حسابي (3.3)، يليها الفقرة "يشارك المجتمع المحلي في اختيار الأنشطة اللامنهجية" بمتوسط حسابي (3.5).

#### 2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل يختلف تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم حسب متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الجهة المشرفة على المدرسة، المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات الآتية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات تقديرات تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم يعزى لمتغير الجنس".

تم فحص الفرضية الأولى باستخدام اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم يعزى لمتغير الجنس.

وذلك موضَّح في الجدول رقم (6.4) الوارد في الصفحة التالية:

جدول(6.4) : نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
الإهتمام بالبيئة المدرسية وإقامة العلاقات الإنسانية	ذكر	61	3.8	0.6	0.2	0.82
	أنثى	229	3.8	0.6		
المدير مشرف مقيم في مدرسته	ذكر	61	4.0	0.6	1.0	0.33
	أنثى	229	4.0	0.6		
رعاية الأنشطة المدرسية	ذكر	61	3.7	0.8	0.3	0.76
	أنثى	229	3.7	0.7		
الدرجة الكلية	ذكر	61	3.9	0.6	0.1	0.88
	أنثى	229	3.9	0.6		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية(0.1)، ومستوى الدلالة (0.88) وهي أكبر من مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ )، أي أنه لا توجد فروق في تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

#### نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات تقديرات تقييم

معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة".

تم فحص الفرضية الثانية وحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وذلك موضّح في الجدول رقم(7.4) الوارد في الصفحة التالية:

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لتقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإهتمام بالبيئة المدرسية وإقامة العلاقات الإنسانية	أقل من 5 سنوات	69	3.8	0.6
	من 5-10 سنوات	110	3.8	0.6
	أكثر من 10 سنوات	111	3.9	0.6
المدير مشرف مقيم في مدرسته	أقل من 5 سنوات	69	4.2	0.7
	من 5-10 سنوات	110	4.0	0.6
	أكثر من 10 سنوات	111	4.0	0.6
رعاية الأنشطة المدرسية	أقل من 5 سنوات	69	3.8	0.7
	من 5-10 سنوات	110	3.7	0.7
	أكثر من 10 سنوات	111	3.7	0.7
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	69	3.9	0.6
	من 5-10 سنوات	110	3.8	0.6
	أكثر من 10 سنوات	111	3.8	0.6

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرة في تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم

لأداء مديريهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي

(One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (8.4) فيما يأتي:

جدول (8.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الإهتمام بالبيئة المدرسية وإقامة العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	0.3	2	0.2	0.4	0.64
	داخل المجموعات	111.0	287	0.4		
	المجموع	111.0	289			
المدير مشرف مقيم في مدرسته	بين المجموعات	1.6	2	0.8	2.2	0.11
	داخل المجموعات	108.5	287	0.4		
	المجموع	110.1	289			
رعاية الأنشطة المدرسية	بين المجموعات	0.4	2	0.2	0.4	0.67
	داخل المجموعات	144.5	287	0.5		
	المجموع	144.9	289			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.5	2	0.3	0.7	0.48
	داخل المجموعات	97.9	287	0.3		
	المجموع	98.4	289			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.7) ومستوى الدلالة (0.48) وهي أكبر من مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

### نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات تقديرات تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم يعزى لمتغير المؤهل العلمي".

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك موضّح في الجدول رقم (9.4) فيما يأتي:

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لتقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم حسب متغير المؤهل العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
0.8	3.5	14	أقل من بكالوريوس	الإهتمام بالبيئة المدرسية وإقامة العلاقات الإنسانية
0.6	3.8	219	بكالوريوس	
0.6	3.9	57	أعلى من بكالوريوس	
0.8	3.9	14	أقل من بكالوريوس	المدير مشرف مقيم في مدرسته
0.6	4.0	219	بكالوريوس	
0.5	4.0	57	أعلى من بكالوريوس	
0.9	3.6	14	أقل من بكالوريوس	رعاية الأنشطة المدرسية
0.7	3.7	219	بكالوريوس	
0.8	3.7	57	أعلى من بكالوريوس	
0.8	3.7	14	أقل من بكالوريوس	الدرجة الكلية
0.6	3.9	219	بكالوريوس	
0.6	3.9	57	أعلى من بكالوريوس	

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرة في تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي

(One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (10.4) الوارد في الصفحة التالية:



جدول(10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة

بيت لحم لأداء مديريهم حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الإهتمام بالبيئة المدرسية وإقامة العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	2.0	2	1.0	2.7	0.07
	داخل المجموعات	109.0	287	0.4		
	المجموع	111.0	289			
المدير مشرف مقيم في مدرسته	بين المجموعات	0.2	2	0.1	0.3	0.75
	داخل المجموعات	110.0	287	0.4		
	المجموع	110.0	289			
رعاية الأنشطة المدرسية	بين المجموعات	0.4	2	0.2	0.4	0.68
	داخل المجموعات	144.5	287	0.5		
	المجموع	144.9	289			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.6	2	0.3	1.0	0.39
	داخل المجموعات	97.7	287	0.3		
	المجموع	98.4	289			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(1.0)ومستوى الدلالة(0.39)وهي أكبر من مستوى الدلالة  $\alpha \geq$

(0.05) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم

لأداء مديريهم يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

#### نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات تقديرات تقييم

معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم يعزى لمتغير الجهة المشرفة على

المدرسة".

تم فحص الفرضية الرابعة باستخدام اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في

تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم حسب متغير الجهة المشرفة على

المدرسة.

وذلك موضّح في الجدول رقم(11.4) الوارد في الصفحة التالية:

جدول(11.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم حسب متغير الجهة المشرفة على المدرسة

المجال	الجهة المشرفة على المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
الإهتمام بالبيئة المدرسية وإقامة العلاقات الإنسانية	خاصة	148	4.0	0.6	5.3	0.00
	حكومية	142	3.6	0.6		
المدير مشرف مقيم في مدرسته	خاصة	148	4.2	0.6	5.6	0.00
	حكومية	142	3.8	0.6		
رعاية الأنشطة المدرسية	خاصة	148	3.9	0.6	4.5	0.00
	حكومية	142	3.5	0.7		
الدرجة الكلية	خاصة	148	4.0	0.5	5.7	0.00
	حكومية	142	3.7	0.6		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية(5.7)، ومستوى الدلالة(0.00)، أي أنه توجد فروق في تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم تعزى لمتغير الجهة المشرفة على المدرسة، وكذلك للمجالات. وكانت الفروق لصالح المدارس الخاصة، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة.

#### نتائج الفرضية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات تقديرات تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم يعزى لمتغير المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة".

تم فحص الفرضية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم يعزى لمتغير المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة.

وذلك موضّح في الجدول رقم(12.4) الوارد في الصفحة التالية:

جدول(12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لتقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم حسب متغير المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة	المجال
0.7	3.8	125	أساسي دنيا	الإهتمام بالبيئة المدرسية وإقامة العلاقات الإنسانية
0.6	3.8	92	أساسي عليا	
0.5	4.0	73	ثانوي	
0.7	4.0	125	أساسي دنيا	المدير مشرف مقيم في مدرسته
0.6	4.0	92	أساسي عليا	
0.5	4.1	73	ثانوي	
0.7	3.7	125	أساسي دنيا	رعاية الأنشطة المدرسية
0.7	3.7	92	أساسي عليا	
0.6	3.8	73	ثانوي	
0.6	3.8	125	أساسي دنيا	الدرجة الكلية
0.6	3.9	92	أساسي عليا	
0.5	4.0	73	ثانوي	

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرة في تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم

لأداء مديريهم يعزى لمتغير المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل

التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم(13.4) الوارد في الصفحة التالية:

جدول(13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم حسب متغير المرحلة التعليمية الخاصّة بالمدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الإهتمام بالبيئة المدرسية وإقامة العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	2.6	2	1.3	3.5	0.03
	داخل المجموعات	108.3	287	0.4		
	المجموع	111.0	289			
المدير مشرف مقيم في مدرسته	بين المجموعات	0.8	2	0.4	1.0	0.37
	داخل المجموعات	109.4	287	0.4		
	المجموع	110.1	289			
رعاية الأنشطة المدرسية	بين المجموعات	1.3	2	0.7	1.3	0.26
	داخل المجموعات	143.5	287	0.5		
	المجموع	144.9	289			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.5	2	0.7	2.2	0.11
	داخل المجموعات	96.9	287	0.3		
	المجموع	98.4	289			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(2.2) ومستوى الدلالة(0.11) وهي أكبر من مستوى الدلالة  $\alpha \geq$

(0.05) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم

لأداء مديريهم يعزى لمتغير المرحلة التعليمية الخاصّة بالمدرسة، وبذلك تمّ قبول الفرضية الخامسة.

### مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

تضمّن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، وذلك على الترتيب والتوالي وفقاً لأسئلتها وفرضياتها، ومن ثمّ عرضاً للتوصيات التي توصلت إليها الدراسة بناءً على النتائج.

#### 1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

ما تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم؟

أظهرت نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الإستبانة التي تعبّر عن تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.9) والانحراف المعياري (0.6) وهذا يدل على أن تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم جاء بدرجة عالية، كما يدل على الكفاءة المهنية التي يتمتع بها مديرو المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم، وإدراكهم السليم لدورهم الإداري التربوي، واجتهادهم في تنفيذ المهام الموكلة إليهم التي تضمّنتها مجالات الدراسة، وقد يُعزى ذلك أيضاً إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بإعداد وتأهيل مديري مدارس قادرين على قيادة المسيرة التربوية والتعليمية وتحقيق أهدافها المنشودة. وقد انفتحت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العمرات (2010) ودراسة أبو سمرة وأبو كرش (2012)، وقد تعارضت مع نتائج دراسة (Thorns 2002).

وإنّ حصول مجال المدير مشرف مقيم في مدرسته على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.0) وانحراف معياري (0.6)، لدليل على قناعة مديري المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم بأهمية تلك المهمة التي لا يمكن لسواهم القيام بها أو النيابة عنهم، كما يدل ذلك على وعيهم لتفاصيلها وقدرتهم على تأديتها

بالشكل الصحيح، حيث أشارت النتائج أنّ (18) فقرة جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، وحصلت الفقرة "يتابع سجلات حضور المعلمين" على أعلى متوسط حسابي (4.4)، ويليهما فقرة "يبحث في أسباب غياب المعلمين" بمتوسط حسابي (4.3) مما يدلّ على اهتمام المديرين بالمعلم ومتابعته باعتباره أساس العملية التربوية والتعليمية. أمّا حصول الفقرة "يحثّ المعلمين على إجراء البحوث التربوية في مجال تخصّصهم" على أقلّ متوسط حسابي (3.6) لدليل على عدم إدراك بعض المديرين لأهمية تلك البحوث في تحقيق التنمية المهنية والعلمية للمعلمين وتطوير أدائهم الوظيفي وتحسين مخرجاته. وكذلك الفقرة "يُشرك المعلمين في وضع الخطط العلاجية لجوانب قصورهم المهني" التي حصلت على المتوسط الحسابي (3.8) الدالّ على عدم تنبّه بعض المديرين لأهمية إشراك المعلم في اقتراح الخطة العلاجية المناسبة لقصوره المهني، وعدم منحه الفرصة للتفكير وإيجاد الحلول اللازمة لتطويره بما يتناسب مع قدراته وميوله، وبالتالي شعوره بتلقّي الأوامر وتنفيذها بعيداً عن تحقيق ذاته، وانخفاض دافعيّته وانتمائه لمهنة التعليم، أو قد يكون السبب في ذلك أنّ المعلم لا يريد الاعتراف بجوانب قصوره المهني.

ويليه مجال الإهتمام بالبيئة المدرسيّة وإقامة العلاقات الإنسانية الحاصل على متوسط حسابي للدرجة الكلية (3.8) وانحراف معياري (0.6) والذي جاء بدرجة عالية أيضاً مما يدلّ على اهتمام المديرين بذلك المجال الذي يعدّ من أهم مرتكزات نجاح العملية التعليمية، حيث تعتقد الباحثة بضرورة عدم الفصل بين البيئة المدرسيّة الماديّة وإقامة العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع المدرسي الداخلي والخارجي، إذ إنّ الموارد المادية والبشرية للمدرسة ترتبطان بعلاقات قوية وتؤثر كل منهما على الأخرى وتكملان بعضهما من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، حيث أشارت النتائج أنّ (16) فقرة جاءت بدرجة عالية و (4) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يبنى جسور الأخوة بين جنسيّ الطلبة" على أعلى متوسط حسابي (4.1) مما يدلّ على قدرة مديري المدارس المختلطة على تحمّل مسؤولية التوجيه السليم للعلاقات التي تربط الطلبة فيما بينهم وإدراكهم لأهمية تلك العلاقات وخطورة أثرها على مجريات العملية التربوية

والتعليمية وخاصة في داخل المدارس المختلطة ، ويليها فقرة "يقيم علاقات طيبة مع المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي(4.1) والذي يدل على إدراك المديرين لأهمية تلك العلاقات باعتبارها ضرورة ملحة وذات أثر كبير على مخرجات العملية التربوية والتعليمية. وحصلت الفقرة "يعتمد مبدأ التتبع في جنسيّ المعلمين عند التوظيف" على أقل متوسط حسابي(3.4) وقد يعود ذلك لغياب دور المدير في اختيار المعلمين وعدم امتلاكه الصّلاحيّة لتوظيفهم وخصوصاً في المدارس الحكومية، يليها الفقرة "يؤقر الخدمات الفنيّة للمكتبة (فهرسة ، تصنيف)" بمتوسط حسابي(3.4) الدال على عدم إهتمام بعض المديرين بتلك الخدمات وغفلتهم عن أهميّتها في دعم البحث العلمي، وتعويد الطلبة على بذل الجهد في سبيل الحصول على المعلومات وإنتاج المعرفة والبعد عن التلقين القائل للإبتكار والإبداع.

ويليه مجال رعاية الأنشطة المدرسيّة حيث جاء المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.7) والإنحراف المعياري(0.7) وهذا يدل على أن مجال رعاية الأنشطة المدرسيّة جاء بدرجة عالية، وقد يُعزى ذلك لإدراك مديري المدارس لدور الأنشطة المدرسيّة في دعم العملية التربوية والتعليمية وأهميتها في تحقيق أهدافهما وتحسين مخرجاتهما.

كما وأشارت النتائج أنّ(11) فقرة جاءت بدرجة عالية، و(6) فقرات جاءت بدرجة متوسطة، بحيث حصلت الفقرة "يحثّ الطلبة على العمل بروح الفريق" على أعلى متوسط حسابي(4.1) ممّا يدل على إدراك المديرين للوظيفة الإجتماعية لتلك الأنشطة والتي من شأنها مساعدة الطلبة على إقامة العلاقات الإنسانية الطيبة مع أفراد الجماعة والإندماج معهم، ويليها فقرة "يُوفّق بين الجانب التّرفيهي والجانب التعليمي عند التخطيط للأنشطة المدرسية" بمتوسط حسابي(4.0) يدل على حكمة المديرين في تنظيم الأنشطة المدرسية وقدرتهم على الموازنة بين الجانبين الترفيهي والتعليمي عند اختيارها لتحقيق التكامل في وظائفها وتشجيع الطلبة على المشاركة فيها. في حين حصلت الفقرة "يُوظّف المسرح المدرسي لتوعية الطلبة" على أقل متوسط حسابي(3.3) والذي يدل على ضعف إهتمام بعض المديرين بالوظيفة التربوية

الخاصة بالمسرح المدرسي وعدم تفعيله بالقدر الكافي لتحقيق الكثير من الأهداف السلوكية وتحقيق الوعي الوقائي لدى الطلبة، وكذلك الفقرة "يشرك المجتمع المحلي في اختيار الأنشطة اللامنهجية" التي حصلت على المتوسط الحسابي (3.5) الذي يدل على تجاهل بعض المديرين لحق المجتمع المحلي في اختيار الأنشطة اللامنهجية التي سيشارك بها أبنائهم وعدم وعيهم لأهمية إشراكه في اختيارها. ويتضح مما سبق أنّ نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم قد جاءت بدرجة عالية بشكل عام، مع وجود بعض القصور المهني لديهم في بعض الجزئيات، بحيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العمرات (2010).

## 2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

هل يختلف تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم حسب متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الجهة المشرفة على المدرسة، المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة؟

### 1.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

التي نصّت على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات تقديرات تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم يعزى لمتغير الجنس. وأظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات تقييم معلّمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديرهم تعزى لمتغير الجنس، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

وقد يُعزى ذلك إلى خضوع معلّمي ومعلمات المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لذات الظروف المهنية والأنظمة والقوانين التربوية، بالإضافة إلى التشابه في البيئة المدرسية التعليمية التي يعملون فيها، وتقارب إدراكهم للدور الوظيفي ومهام مدير المدرسة المختلطة، وبذلك فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج



دراسة أبو سمرة وأبو كرش (2012)، في حين تعارضت مع نتائج دراسة أبو علي (2010) ودراسة شفيق (2012) أيضاً.

### 2.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

التي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات تقديرات تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

وقد يعود ذلك للمهارات العلمية الحديثة والمتطورة التي يتمتع بها المعلمون الجدد، من خلال دراستهم الجامعية والدورات التدريبية التي تُكسبهم من الدراية والخبرة المهنية، ما يُكافئ الخبرة المهنية الواسعة التي يكتسبها المعلمون القدامى خلال ممارستهم لمهنة التعليم لسنوات طويلة، وبذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو سمرة وأبو كرش (2012) وكذلك مع دراسة شفيق (2012)، بينما تعارضت مع نتائج دراسة أبو حامد (2013)، ودراسة العمرات (2010).

### 3.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

التي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات تقديرات تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

وقد يعزى ذلك إلى التشابه في ظروف العمل التي يخضع لها المعلمون على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، بالإضافة إلى البيئة المدرسية المختلطة ذاتها، وكذلك خضوعهم لذات القوانين والأنظمة التربوية، وبالتالي

فإن اختلاف المؤهل العلمي لم يؤثر على تقييمهم لأداء مديريهم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو سمرة وأبو كرش (2012)، بينما تعارضت مع نتائج دراسة العمرات (2010).

#### 4.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

التي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات تقديرات تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم تعزى لمتغير الجهة المشرفة على المدرسة.

وأظهرت النتائج أنه توجد فروق بين متوسطات تقديرات تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم تعزى لمتغير الجهة المشرفة على المدرسة، وكانت الفروق لصالح المدارس الخاصة، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة، وقد يعود ذلك لمتابعة أولياء الأمور لمستوى الأداء المهني للمديرين والمعلمين ونوعية البيئة المدرسية ومناخها التعليمي والإجتماعي تبعاً للتكاليف المادية الباهظة التي يتحملونها في سبيل الحصول على مستوى تعليمي مميز لأبنائهم.

وبذلك فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة نتائج دراسة أبو حامد (2013).

#### 5.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

التي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات تقديرات تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم تعزى لمتغير المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة.

حيث أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم يعزى لمتغير المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

وقد يعود ذلك لتشابه الأنظمة والقوانين التربوية الرئيسية، والمتطلبات الأساسية للمسيرة التعليمية والبيئة المدرسية، على اختلاف المرحلة التعليمية.

وبذلك فقد اتفقت مع نتائج دراسة القواسمي (2003).

### 3.5 التوصيات :

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

- 1\_ إستمرار وزارة التربية والتعليم في متابعة أداء مديري المدارس المختلطة الحكومية لمهامهم الموكلة إليهم، للمحافظة على علو مستوى أدائهم المهني وتطوير مخرجات المسيرة التربوية والتعليمية، إنطلاقاً من حقّ المواطن في التعلّم السليم، الشامل، المتكامل.
- 2\_ الإستمرار في عقد دورات تدريبية لتأهيل مديري المدارس المختلطة وإكسابهم المهارات اللازمة لاحتراف فنّ إدارتها من جميع النواحي، وإطلاعهم على المستجدات التربوية والتعليمية والقوانين الإدارية.
- 3\_ توعية ذوي السّلطة والمسؤولية لمديري المدارس المختلطة ، بضرورة إشراك المجتمع المحلي في اختيار الأنشطة المدرسية اللامنهجية للطلبة، لما لذلك من أهمية في إشراكه أيضاً في تحمّل مسؤوليّة تحقيق أهداف تلك الأنشطة ودعم تنفيذها.
- 4\_ المزيد من اهتمام مديري المدارس بالأنشطة المدرسية، وعدم تجاهل دورها التربوي والتعليمي في بناء شخصيات الطلبة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وتحقيق ذاتهم، و التنبّه لضرورة تفعيل المسرح المدرسي واستغلاله لخلق الوعي الوقائي والعلاجي، لكافة المشاكل السلوكية والإجتماعية الخاصة بالطلبة على اختلاف مراحلهم التعليمية.
- 5\_ تنبيه مديري المدارس المختلطة لضرورة حثّ المعلمين على القيام بالبحوث التربوية في مجال تخصصاتهم، لما لتلك البحوث من أهمية بالغة في تطويرهم العلمي والمهني، وتقديم الحوافز والترقيات لتشجيعهم على التقدّم والإبداع.
- 6\_ إجراء دراسات مستقبلية حول تقييم أداء مديري المدارس المختلطة، والتنويع في مجالات المهام المراد تقييمها بأساليب مختلفة، وفي محافظات أخرى من محافظات الوطن (فلسطين).

قائمة المراجع العربية:

أبو حامد، عارف. (2013). "تقيّم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية

في مدينة القدس". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

أبو رزق، صلاح الدين. (2012). "نظام تقيّم أداء مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية بغزة من

وجهة نظرهم وسبل تطويره". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.

أبو سمرة، محمود وأبو كرش، نصر. (2012). تقويم معلمي المدارس الثانوية في محافظة رام الله

والبيرة لأداء مديريهم في ضوء الإتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية. مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات، 2، (28)، 93\_131.

أبو علي، عبد القادر. (2010). "العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية

بمحافظة غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة

الأزهر، فلسطين.

إسماعيل، محمد. (1999). "المشكلات التي تواجه مدراء المدارس المختلطة في فلسطين". رسالة

ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

أل شيخ، علي. (2010). "دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الإبتدائية".

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، السعودية.

بكر، فوزية. (1996). دراسة مقارنة لمدى توافر الشروط الفنية والصحية اللازمة للمباني المدرسية في المدارس الإبتدائية الحكومية والأهلية للبنات في مدينة الرياض. مجلة التربية المعاصرة، 13، (44)، 73\_101.

جاسم، محمد. (2005). تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الإبتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة : صيغة مقترحة. مجلة العلوم النفسية و التربية، 6، (3)، 283\_285.

الجلاد، أمامة. (2016). "تطوير بطارية اختبارات لتقييم أداء مدير المدرسة في الأردن". أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الحريري، رافدة وآخرون. (2007). الإدارة والتخطيط التربوي، ط1. عمان: دار الفكر.

حمد، إلهام. (2014). "درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

حمدان، محمد. (2006). مشاكل الإدارة المدرسية والطرق الحديثة لعلاجها، ط1. عمان: دار كنوز المعرفة.

خريص، أمين. (2007). تقويم وتطوير أداء وظائف مديري المدارس الأساسية بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القرآن والعلوم الإسلامية، السودان.

خليفات، عبد الفتاح وشرين، المطارنة. (2010). أثر ضغوط العمل في الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في إقليم جنوب الأردن. مجلة جامعة دمشق، 26، (2+1)، 599\_642.

الخوaja، عبد الفتاح. (2004). تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية، ط1. عمان: دار الثقافة.

- الدويك، تيسير وآخرون. (1998). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ط2. عمان: دار الفكر.
- الرشدان، عبد الله وهمشري، عمر. (2002). نظام التربية والتعليم في الأردن، ط1. عمان: دار وائل.
- سليمان، منال. (2011). "درجة ممارسة المشرفين التربويين لأنماط الإشراف المختلفة من جهتي نظر المشرفين والمعلمين في محافظتي بيت لحم والخليل". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- الشبلي، فتحية. (2012). مواصفات المبنى المدرسي الجيد. المؤتمر الوطني للتعليم 15\_17 / 9 2012، مجمع ذات العماد، طرابلس، ليبيا.
- شحادة، رنين. (2012). "درجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- شفيق، ابتسام. (2012). تقويم أداء مدراء المدارس الابتدائية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الإجتماعية، 8، (4)، 328\_297.
- ضاهر، حسن. (2004). إدارة النشاط المدرسي وإشكالياته، ط1. بيروت: دار المؤلف.
- الطعاني، حسن. (2012). درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن. مجلة جامعة دمشق، 28، (2)، 489\_453.
- الطويل، هاني. (1997). الإدارة التربوية و السلوك المنظمي، ط2. عمان: دار وائل.
- الطويل، هاني. (1986). في الإدارة التربوية و السلوك التنظيمي، ط1. عمان: الجامعة الأردنية.
- عابدين، محمد. (2014). الإدارة المدرسية الحديثة، ط1. عمان: دار الشروق.

- عبد الحميد، ألاء. (2007). الأنشطة المدرسية، الطبعة العربية. عمّان: اليازوري.
- عبد الهادي، نبيل. (2007). علم الإجتماع التربوي. عمّان: دار اليازوري العلميّة.
- عطير، نهى. (2009). "تطوير نظام لتقويم أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة". رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان.
- العمامرة، محمد. (1999). مبادئ الإدارة المدرسية. عمّان: دار المسيرة.
- العمرات، محمد. (2010). درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6، (4)، 359\_349.
- الغامدي، علي. (2006). قياس فاعلية أداء مديري مدارس التعليم العام في المملكة السعودية على ضوء مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 2، (4)، 54\_1.
- الفتلاوي، سهيلة. (1995). "أثر فاعلية التدريب في أداء الطالب/المعلم الكفايات التدريسية". رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد.
- الفتحي، عبد المؤمن. (1994). الإدارة المدرسية المعاصرة، ط1. بنغازي: جامعة قاريونس.
- الفتحي، لبنى. (2004). "دور مدير المدرسة في تطوير المعلمين مهنيّاً في منطقة ضواحي القدس من وجهة نظر المعلمين والمديرين". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.
- القاسم، منصور. (2010). "دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التطويري بالمدارس الحكومية في محافظة جدّة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- قرقش، علا. (2000). "نموذج مقترح لتقييم مدير المدرسة الثانوية الحكومية في محافظات شمال"



- فلسطين". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- قعدان، نادية. (1999). "أثر التعليم المختلط على التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في قرى محافظة نابلس". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- القواسمي، أحمد. (2003). تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس الحكومية في البحرين. دراسات علوم تربوية، 1، (30)، 176\_195.
- كارينتر، جون. (2002). مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم، ط2. (ترجمة: عبد الله شحاته). القاهرة: إيتراك.
- محمد، منار. (2014). "دور البيئة المدرسية في تنمية القيم الإجتماعية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.
- مرسي، محمد. (2001). الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة: عالم الكتب.
- المسوري، أحمد. (2012). واقع الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين. مجلة الأستاذ، (201)، 665\_688.
- المسليم، محمد. (2014). درجة تقيّم مديري المدارس في منطقة حولي التعليمية في دولة الكويت للصلاحيات الممنوحة لهم من وجهة نظرهم. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (35)، 193\_223.
- المعمري، سيف. (2004). "فاعلية إدارة المدرسة الثانوية وتوجهات تطويرها في ضوء التطوير التربوي لسلطنة عُمان". رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- مقبل، فهمي. (2012). النشاط المدرسي مفهومه وتنظيمه وعلاقته بالمنهج، عمّان: كنوز المعرفة.
- نشوان، يعقوب. (1992). الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، ط3. عمّان: دار

الفرقان.

هلاّلي، عزّ الدين. (2011). المسرح المدرسي\_رؤية جديدة، ط1. الشارقة: الهيئة العربية للمسرح .

- Babo,G. (2009). Principal Evaluation And Leadership Standards:Using The ISLLC 2008. Education Leadership, 10, (1), 1\_12.
- Catano, Nancy. Stronge, James H. (2006). What Are Principals Expected to Do?Congruence Between Principal Evaluation And Performance Standards. NASSP Bulletin, 90, (3), 221\_237.
- Fuller, Edward. and others. (2015). Evaluating State Principal Evaluation Plans AcrossThe United States. Journal of research on leadership Education, 10, (3), 164\_192.
- Goldring, EB. and others. (2015). Multisource Principal Evaluation Data. Educational administration quarterly, 51, (4), 572\_599.
- Goldring, Ellen. (2006). Measuring The Instructional Leadership Cmpetence Of School Principals. Annual American education research association Conference, San Francisco.
- Liu, Shujie. and others. (2015). Professional Standards And Performance Evaluation For Principals In China. Educational management administration And leadership, 45, (2), 238\_259.
- Muenich, John. (2014). A Study Of How Secondary School Principal In Minnesota Perceive The Evaluation Of Their Performance. NASSP

Bulletin, 98, (4),280\_309.

Orphanos, Stelios. (2013). What Matters To Principals When They Evaluate Teachers? Evidence From Cyprus. Educational management administration and leadership, 42, (2), 243\_258.

Reid, Randy. (2006). “Effectiveness Of The Increased Use Of Objective Student Performance Data In Principal Evaluation: Principal And Evaluator Perceptions”. PhD. Thesis, Texas: A&M University\_Commerce, P4405.

Stine, David. (2001). “Developing An Evaluation System To Improve Principal Performance and accountability”. United States, California.

Thorns, Mamie. (2002). “Teacher’s Assessment Of Principal’s Performance Using Interstate School Leaders Consortium Standards For Leaders”. Wayne State University, Michigan.

Toler, Benita. (2006). “A Comparative Study Of Principal Performance In The Common Wealth Of Virginia”. Un published Doctor Dissertation, Virginia polytechnic Institute and State University, USA.

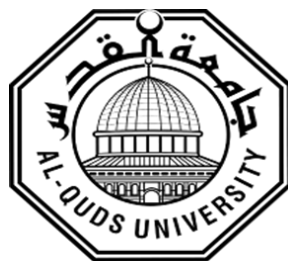
White, Todd. (2004). “Evaluation Of High School Principals In Missouri”. University of Missouri, Columbia.

Williams, Henry. (2009). An Evaluation Of Principal Interns Performance On The Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards. National

forum of education administration and supervision journal, 26, (4).

ملحق رقم(1): الصورة الأولى للإستبانة (قبل التّحكيم)

بسم الله الرحمن الرحيم



تحية طيبة وبعد ،

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية عنوانها " تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم " ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

وقد قامت ببناء إستبانة كأداة للدراسة المشار إليها سابقاً، حيث تكوّنت من (55) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، تمثل مهام مدير المدرسة المراد تقييمها.

وترجو الاستفادة من عظيم علمكم وعميق خبرتكم في الميدان التربوي، بإطلاعكم على فقرات الإستبانة، للتحقق من سلامتها اللغوية وصدق محتواها، والتأكد من مدى ملاءمتها لقياس ما وُضعت لأجله بما يتناسب مع المجالات الثلاثة المحددة، وتزويدها بالحكم النهائي على كل منها والتعديلات اللازمة من حذف وإضافة، التي من شأنها تحقيق أغراض الدراسة ونجاحها.

شاكراً لكم حسن تعاونكم ودعمكم لها.

مع خالص الإحترام والتقدير

الباحثة : فاطمة عويسات

الجزء الأول : معلومات عامة عن المعلم/ة

1\_ الجنس :

ذكر  أنثى

2\_ سنوات الخبرة :

أقل من 5 سنوات  من 5 إلى 10 سنوات  أكثر من 10 سنوات

3\_ المؤهل العلمي :

أقل من بكالوريوس  بكالوريوس  أعلى من بكالوريوس

4\_ الجهة المشرفة على المدرسة :

الخاصة  الحكومية

5\_ المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة :

أساسي دنيا  أساسي عليا  ثانوي

الجزء الثاني :

منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً	فقرات الإستبانة
المجال الأول : الإهتمام بالبيئة المدرسية وإقامة العلاقات الإنسانية .					
					1_ يوفر مستلزمات المدرسة بما يُلائم جنسي الطلبة
					2_ يتابع أمور الصيانة اللازمة للمدرسة
					3_ يتابع المرافق الصحية الخاصة بجنسي الطلبة
					4_ يتفقد متطلبات الغرف الصفية ونظافتها
					5_ يوفر أجهزة حاسوب ووسائل تعليمية تكنولوجية
					6_ يوفر الخدمات الفنية للمكتبة (فهرسة ، تصنيف)
					7_ يوفر تجهيزات مختبر العلوم
					8_ يهتم بالجانب الجمالي للمبنى المدرسي وساحاته
					9_ يسعى لتوفير عنصر الأمان في المبنى المدرسي
					10_ يحث على تدريب الطلبة على كيفية التعامل مع حالات الطوارئ في المدرسة كالزلازل والحريق
					11_ يعتمد مبدأ التنوع في جنسي المعلمين عند التوظيف
					12_ يوفر ثقافة مدرسية تتسم بالتسامح والإحترام
					13_ يوفر الظروف التي تزيد من الإلتزام لمهنة التعليم
					14_ يقدر جهود العاملين وإنجازاتهم
					15_ يُشرك العاملين في صناعة القرارات المدرسية
					16_ يُقيم علاقات طيبة مع المجتمع المحلي



					17_ يوضّح لأولياء الأمور مشاكل الطّلبة بصراحة وصدق
					18_ يبني جسور الأخوة والصدّاقة بين جنسيّ الطلاب
					19_ يهتم بالجانب الصّحي للمقصف المدرسي
المجال الثاني : المدير مشرف مُقيم في مدرسته					
					20_ يُواظب على حضور الطابور الصباحي
					21_ يُتابع سجّلات الحضور والغياب الخاصة بالطلبة والمعلمين
					22_ يبحث في أسباب غياب الطلبة والمعلمين
					23_ يُتابع كُرّاسات التّحضير اليومي للمعلمين
					24_ يعمل على تطويع المنهاج لخدمة جنسيّ الطلبة
					25_ يُشرف على سير الإمتحانات المدرسية
					26_ يُتابع كشوفات تحصيل الطلبة
					27_ يُناقش نتائج التّحصّل الأكاديمي للطلبة مع أولياء أمورهم
					28_ يُقوم أداء المعلمين المهني
					29_ يتابع قدرة المعلمين على الإدارة الصّفيّة
					30_ يقدّم التّغذية الرّاجعة للمعلّمين بعد كل زيارة صفية
					31_ يحثّ المعلمين على حضور الدّورات التّدريبية لتطوير مهاراتهم الوظيفية
					32_ يحثّ المعلّمين على إجراء البحوث التّربويّة في مجال تخصّصهم
					33_ يُشجّع المعلمين على تبادل الرّيارات الصفية لتبادل الخبرات المهنيّة
					34_ يُشرك المعلمين في وضع الخطط العلاجية لجوانب قصورهم المهني

					35_ يُفَوِّضُ العَامِلِينَ وَفَقاً لِمَوْهَلَاتِهِمْ
					36_ يُتَابِعُ مَشْكَالَاتِ وَحَاجَاتِ جِنْسِيِّ الطَّلَابِ
					37_ يُنَوِّعُ فِي أَسَالِيْبِهِ الإِشْرَافِيَّةِ بِمَا يَنْفَقُ مَعَ الهَدَفِ
<b>المجال الثالث : رعاية الأنشطة المدرسية</b>					
					38_ يُوَفِّقُ بَيْنَ الجَانِبِ التَّرْفِيْهِ وَالجَانِبِ التَّعْلِيْمِي عِنْدَ التَّخْطِيْطِ لِلأنْشِطَةِ المدرسية
					39_ يُشْرِكُ المَعْلَمِينَ فِي التَّخْطِيْطِ لِلأنْشِطَةِ المدرسية وَتَوْزِيْعِ مَسْئُولِيَّاتِ الإِشْرَافِ عَلَى كَلِّ مِنْهَا
					40_ يُشْرِكُ الطَّلِبَةَ فِي اخْتِيَارِ الأنْشِطَةِ
					41_ يُشْرِكُ المَجْتَمَعَ المَحَلِّي فِي اخْتِيَارِ الأنْشِطَةِ المدرسية
					42_ يُنَوِّعُ فِي الأنْشِطَةِ المدرسية بِمَا يَنْتَاسِبُ مَعَ جِنْسِيِّ الطَّلِبَةِ
					43_ يَحْتَضِرُ الطَّلِبَةَ وَالمَعْلَمِينَ عَلَى العَمَلِ بِرُوحِ الفَرِيْقِ
					44_ يُتَابِعُ تَقَارِيْرَ مُشْرِفِي الأنْشِطَةِ المدرسية مِنْ أَجْلِ تَطْوِيْرِهَا
					45_ يُقَدِّمُ التَّغْذِيَةَ الرَّاجِعَةَ بَعْدَ تَنْفِيْذِ كَلِّ نَشَاطِ مَدْرَسِي
					46_ يَطْوِعُ الأنْشِطَةَ المدرسية لِتَحْقِيْقِ وَظَائِفِ تَرْبِيَوِيَّةِ
					47_ يُعَالِجُ مَشَاطِلَ الطَّلِبَةِ السَّلْوَكِيَّةِ مِنْ خِلَالِ الأنْشِطَةِ المدرسية
					48_ يَنْمِي الجَانِبَ الوَجْدَانِي لِلطَّلِبَةِ مِنْ خِلَالِ الأنْشِطَةِ الفَنِّيَّةِ وَالمُوسِيْقِيَّةِ
					49_ يُوظِّفُ الرِّحَالَاتِ المدرسية لِتَعزِيزِ الرُّوحِ الوَطَنِيَّةِ لِلطَّلِبَةِ
					50_ يُوظِّفُ المَسْرَحَ المدرسي لِتَوْعِيَةِ الطَّلِبَةِ

					51_ يُساعد الطلاب على تحقيق ذاتهم من خلال الأنشطة المدرسيّة التي تناسب ميولهم
					52_ يقدّم الحوافز للطلبة المشاركين في الأنشطة المدرسيّة
					53_ يحدّث جنسيّ الطلبة على المشاركة في الحركة الكشفية
					54_ يتابع فقرات الإذاعة المدرسيّة وسجّلاتها
					55_ يُشرك المجتمع المحلي في تمويل الأنشطة المدرسيّة

ملحق رقم (2): الصورة النهائية للإستبانة (بعد التحكيم)

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

برنامج الإدارة التربوية

أخي المعلم ، أختي المعلمة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية بعنوان " تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم " ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس. لذا أرجو التكرم بتعبئة الإستبانة بأمانة وموضوعية، بما يتناسب مع وجهة نظركم، علماً بأن المعلومات التي ستقدمونها سوف تُعامل بسرية تامة، وستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

فاطمة عويسات

الجزء الأول : معلومات عامة عن المعلم / ة

أرجو وضع إشارة X بجانب الإجابة التي تنطبق عليك

1\_ الجنس :

ذكر  أنثى

2\_ سنوات الخبرة :

أقل من 5 سنوات  من 5 إلى 10 سنوات  أكثر من 10 سنوات

3\_ المؤهل العلمي :

أقل من بكالوريوس  بكالوريوس  أعلى من بكالوريوس

4\_ الجهة المشرفة على المدرسة :

الخاصة  الحكومية

5\_ المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة :

أساسي دنيا  أساسي عليا  ثانوي

الجزء الثاني : مجالات الإستبانة وفقرات كل منها

فيما يأتي مجموعة من الأداءات التي يؤديها مدير المدرسة، أرجو التكرم بتحديد درجة تمكنه من هذا الأداء بوضع X أمام الفقرة وأسفل الدرجة التي تناسب حالة مدير مدرستك.

الرقم	فقرات الإستبانة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
<b>المجال الأول : الإهتمام بالبيئة المدرسية وإقامة العلاقات الإنسانية</b>						
1	يُوفّر مستلزمات المدرسة بما يُلائم جنسي الطلبة					
2	يُتابع أمور الصيانة اللازمة للمدرسة					
3	يتابع المرافق الصحيّة الخاصة بجنسي الطلبة					
4	يتفقّد متطلبات الغرف الصحيّة					
5	يتفقّد نظافة الغرف الصحيّة					
6	يوفّر وسائل تعليميّة تكنولوجيّة					
7	يوفّر الخدمات الفنيّة للمكتبة (فهرسة ، تصنيف)					
8	يوفّر تجهيزات مختبر العلوم					
9	يهتم بالجانب الجمالي للمدرسة					
10	يوفّر عنصر الأمان في المدرسة					
11	يحثّ على تدريب الطلبة على كيفية التعامل مع حالات الطوارئ					
12	يهتم بالجانب الصحي للمقصف المدرسي					
13	يعتمد مبدأ التّوزيع في جنسي المعلمين عند التّوظيف					
14	يوفّر ثقافة مدرسيّة تتسم بالتسامح					

					15	يوقّر الظروف التي تزيد من الإلتناء لمهنة التّعليم
					16	يُقدّر جهود العاملين في المدرسة
					17	يُشرك العاملين في صناعة القرارات المدرسيّة
					18	يُقيم علاقات طيّبة مع المجتمع المحليّ
					19	يوضّح لأولياء الأمور مشاكل الطّلبة بصراحة
					20	يبني جسور الأخوة بين جنسيّ الطلبة
<b>المجال الثاني : المدير مشرف مقيم في مدرسته</b>						
					21	يؤاظب على حضور الطابور الصّباحي
					22	يُتابع سجلات حضور الطلبة
					23	يتابع سجلات حضور المعلمين
					24	يبحث في أسباب غياب الطلبة
					25	يبحث في أسباب غياب المعلمين
					26	يتابع كُراسات التّحضير اليومي للمعلمين
					27	يُشرف على سير الإمتحانات المدرسيّة
					28	يُتابع كشوفات تحصيل الطلبة
					29	يُناقش نتائج التحصيل الأكاديمي للطلبة مع أولياء الأمور
					30	يُقوم الأداء المهني للمعلمين
					31	يبحث المعلمين على التنوع في أساليب التّدرّيس
					32	يتابع قدرة المعلمين على الإدارة الصّفيّة
					33	يُقدّم التغذية الرّاجعة للمعلمين بعد كلّ زيارة صفيّة

					يُحَثُّ المَعْلَمِينَ على حُضُور الدَّوَرَاتِ التَّدْرِيبِيَّةِ لِتَطْوِيرِ مَهَارَاتِهِمُ الوَظِيفِيَّةِ	34
					يُحَثُّ المَعْلَمِينَ على إِجْرَاءِ البَحُوثِ التَّرْبِويَّةِ في مَجَالِ تَخْصُّصِهِمُ	35
					يُشَجِّعُ المَعْلَمِينَ على تَبَادُلِ الزِّيَارَاتِ الصَّفِيَّةِ لِتَبَادُلِ الخَبَرَاتِ المِهْنِيَّةِ	36
					يُشْرِكُ المَعْلَمِينَ في وُضْعِ الخَطِّ العِلاجِيَّةِ لِجَوَانِبِ قُصُورِهِمُ المِهْنِيَّةِ	37
					يُفَوِّضُ الصَّلَاحِيَّاتِ لِلعَامِلِينَ وَفَقاً لِمُؤَهَّلَاتِهِمُ	38
					يُنَوِّعُ في أُسَالِيهِه الإِشْرَافِيَّةِ بِمَا يَتَّفَقُ مَعَ الهَدَفِ	39
<b>المجال الثالث : رعاية الأنشطة المدرسية</b>						
					يُوفِّقُ بَيْنَ الجَانِبِ التَّرْفِيهِِيِّ والجَانِبِ التَّعْلِيمِيِّ عِنْدَ التَّخْطِيطِ لِلأنْشِطَةِ المَدْرَسِيَّةِ	40
					يَشْرِكُ المَعْلَمِينَ في التَّخْطِيطِ لِلأنْشِطَةِ المَدْرَسِيَّةِ	41
					يُشْرِكُ الطَّلِبَةَ في اخْتِيَارِ الأنْشِطَةِ المَدْرَسِيَّةِ	42
					يُشْرِكُ المَجْتَمَعَ المَحَلِّيَّ في اخْتِيَارِ الأنْشِطَةِ اللَّامْنَهْجِيَّةِ	43
					يُنَوِّعُ في الأنْشِطَةِ المَدْرَسِيَّةِ بِمَا يَنْتَاسِبُ مَعَ جِنْسِيَّةِ الطَّلِبَةِ	44
					يُحَثُّ الطَّلِبَةَ على العَمَلِ بِرُوحِ الفَرِيقِ	45
					يُقَدِّمُ التَّغْذِيَةَ الرَّاجِعَةَ بَعْدَ تَنْفِيذِ كُلِّ نَشَاطٍ مَدْرَسِيَّ	46
					يَتَابَعُ تَقَارِيرَ مُشْرَفِي الأنْشِطَةِ المَدْرَسِيَّةِ مِنْ أَجْلِ تَطْوِيرِهَا	47
					يُطَوِّعُ الأنْشِطَةَ المَدْرَسِيَّةَ لِتَحْقِيقِ وِظَائِفِ تَرْبِويَّةِ	48
					يُعَالِجُ مَشَاكِلَ الطَّلِبَةِ السَّلْوَكيَّةِ مِنْ خِلالِ الأنْشِطَةِ المَدْرَسِيَّةِ	49
					يُنَمِّي الجَانِبَ الوِجْدَانِيَّ لِلطَّلِبَةِ مِنْ خِلالِ الأنْشِطَةِ الفَنِّيَّةِ	50



					يُوظَّف الرّحلات المدرسية لتعزيز الرّوح الوطنيّة لدى الطّلبة	51
					يُوظَّف المسرح المدرسي لتوعية الطّلبة	52
					يتابع سجلات الإذاعة المدرسية	53
					يبحثُ جنسيّ الطّلبة على المشاركة في الحركة الكشفيّة	54
					يُقدّم الحوافز للطّلبة المشاركين في الأنشطة المدرسية	55
					يُشرك المجتمع المحلي في دعم الأنشطة المدرسية	56

مع خالص الإحترام و التقدير لتعاونكم

ملحق رقم(3): لجنة تحكيم الإستبانة

تكوّنت لجنة تحكيم الإستبانة من عشرة أعضاء من الهيئة التدريسيّة في جامعة القدس وهم :

الرقم	إسم المُحكّم	الرتبة العلميّة
1	د. إبراهيم صليبي	أستاذ مساعد
2	د. أحمد خواجا	أستاذ مساعد
3	د. أشرف أبو خيران	أستاذ مساعد
4	د. بسام بنات	أستاذ مشارك
5	أ.د. عفيف زيدان	بروفيسور
6	د. عمر أبو الحمص	أستاذ مشارك
7	أ. فؤاد الكردي	أستاذ
8	د. محسن عدس	أستاذ مساعد
9	د. نبيل عبد الهادي	أستاذ مساعد
10	د. ياسر زبيدات	أستاذ مشارك

ملحق رقم(4): تسهيل مهمة توزيع أداة الدراسة (الإستبانة)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

State of Palestine

Ministry of Education & Higher Education  
Directorate of Education & H. E. \Bethlehem



دولة فلسطين

وزارة التربية والتعليم العالي  
مديرية التربية والتعليم العالي/بيت لحم

الرقم: 3 / 1 / 3 / 314

التاريخ: 2017.11.06 م

الموافق: 17 صفر 1439 هـ

مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة المحترمين

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: توزيع استبانة بحثية

لا مانع من تسهيل مهمة الطالبة: "فاطمة عويسات"، من جامعة القدس، تخصص إدارة تربية، والسماح لها بتوزيع استبانة بحثية بعنوان: "تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لأداء مديريهم"، على ألا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية، علماً بأن المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

مع الاحترام

أ. سامي كامل مروة  
مدير التربية والتعليم العالي



التعليم العام  
ن.ح. 10

ملحق رقم(5): تسهيل مهمة تطبيق الدراسة

Al-Quds University  
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس  
كلية العلوم التربوية

التاريخ: 2017/10/29

حضرة السادة / مديرية التربية والتعليم المحترمين  
بيت لحم

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة فاطمة عويسات ، ورقمها الجامعي 21511104، بإجراء دراسة بعنوان:  
"تقييم معلمي المدارس المختلطة في محافظة بيت لحم لآداء مديريهم"

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال  
الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ابراهيم صنيبي  
منسق برنامج الإدارة التربوية

فهرس الجداول:

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
50	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات الدراسة	1.3
51	نتائج معامل الثبات لمجالات الدراسة	2.3
53	توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة	3.3
54	درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة	1.4
55	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمجالات الدراسة	2.4
56	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمجال الدراسة الأول	3.4
57	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمجال الدراسة الثاني	4.4
58	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمجال الدراسة الثالث	5.4
60	نتائج اختبارات ت للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	6.4
61	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة	7.4
61	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة	8.4
62	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	9.4

63	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي	10.4
64	نتائج اختبارات للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجهة المشرفة على المدرسة	11.4
65	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة حسب متغير المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة	12.4
66	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة حسب متغير المرحلة التعليمية الخاصة بالمدرسة	13.4

فهرس الملاحق:

الصفحة	عنوان الملحق	ملحق رقم
84	الصورة الأولى للإستبانة (قبل التحكيم)	1
90	الصورة النهائية للإستبانة (بعد التحكيم)	2
96	لجنة تحكيم الإستبانة	3
97	تسهيل مهمّة توزيع أداة الدّراسة (الإستبانة)	4
98	تسهيل مهمّة تطبيق الدّراسة	5

فهرس المحتويات:

الصفحة	الموضوع	الرقم
أ	إقرار	
ب	شكر وعرقان	
ج	الملخص باللغة العربية	
هـ	الملخص باللغة الإنجليزية	
<b>الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها</b>		
1	المقدمة	1.1
5	مشكلة الدراسة	2.1
5	أسئلة الدراسة	3.1
6	فرضيات الدراسة	4.1
6	أهداف الدراسة	5.1
7	أهمية الدراسة	6.1
7	حدود الدراسة	7.1
8	مصطلحات الدراسة	8.1
<b>الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة</b>		
10	الإطار النظري	1.2
10	مفهوم الإدارة المدرسية	1.1.2
11	الوصف الوظيفي لمدير المدرسة	2.1.2
11	مهام مدير المدرسة	3.1.2
14	الاهتمام بالبيئة المدرسية وإقامة العلاقات الإنسانية	1.3.1.2
18	المدير مشرف مقيم في مدرسته	2.3.1.2
21	رعاية الأنشطة المدرسية	3.3.1.2
25	مفهوم تقييم الأداء الإداري التربوي	4.1.2
26	معايير تقييم أداء مديري المدارس	1.4.1.2
27	أهمية تقييم أداء مديري المدارس	2.4.1.2
28	تقييم أداء مديري المدارس في فلسطين	5.1.2



29	التعليم المختلط	6.1.2
29	مشكلات التعليم المختلط	1.6.1.2
31	التعليم المختلط في فلسطين	2.6.1.2
32	الدراسات السابقة	2.2
32	الدراسات العربية	1.2.2
39	الدراسات الأجنبية	2.2.2
43	التعقيب على الدراسات السابقة	3.2
<b>الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات</b>		
46	منهج الدراسة	1.3
46	مجتمع الدراسة	2.3
46	عينة الدراسة	3.3
47	أداة الدراسة	4.3
47	وصف الأداة	5.3
47	صدق الأداة	6.3
50	ثبات الأداة	7.3
51	إجراءات تطبيق الدراسة	8.3
51	متغيرات الدراسة	9.3
53	المعالجة الإحصائية	10.3
<b>الفصل الرابع: نتائج الدراسة</b>		
54	تمهيد	1.4
54	نتائج أسئلة الدراسة	2.4
54	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	1.2.4
59	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	2.2.4
<b>الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات</b>		
67	مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول	1.5
70	مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني	2.5
70	مناقشة نتائج الفرضية الأولى	1.2.5
71	مناقشة نتائج الفرضية الثانية	2.2.5
71	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	3.2.5

72	مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	4.2.5
72	مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	5.2.5
74	التوصيات	3.5
<b>المراجع</b>		
75	قائمة المراجع العربية	
81	قائمة المراجع الأجنبية	
84	الملاحق	
<b>الفهارس</b>		
99	فهرس الجداول	
101	فهرس الملاحق	
102	فهرس المحتويات	